

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

# НОРМА

*часопісе за тэорыю і праксу  
васпыхання і адукацыі*

**3/2002**

Н	БР. 3	ГОД. IX	Стр. 1-189	Сомбор	2003.	Апріл
---	-------	---------	------------	--------	-------	-------

*Учыйцельскі факультэт • Сомбор*

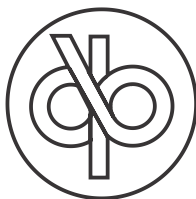


УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
Учитељски факултет у Сомбору

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
вашипитања и образовања*

3



*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

**Преплата:** за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 20 €.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 500 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

**Штампа:**

"Графика", Апатин, Стојана Магића 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  
мр нада Тодоров

**Технички уредник:**

Слађана Лазић

**Секретар:**

мр Радмила Богосављевић

**Припрема:**

Центар за издавачку делатност  
Учитељски факултет Сомбор

---

Штампање завршено априла 2003. 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.

*На првој страни лик Аврама Мразовића (1756–1826) – оснивача НОРМЕ*

---

## САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....	9
--------------------	---

**Мр Мира Лончаревић:**

<i>Претпоставке, услови и ефекти кибернетскої моделовања наставае у подсистему основних школа .....</i>	9
---	---

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....	23
---------------------------------	----

**Мр Мара Кнежевић:**

<i>Миша Појовић у светлости XXI века .....</i>	23
--	----

**Др Геза Цекуш:**

<i>Васпитање за заштитиу и унапређење живојине средине у различитим приликама .....</i>	37
---	----

**Мр Светлана Шпановић:**

<i>Улога и значај порифолија у систему вредновања у настави.....</i>	45
--	----

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....	59
--	----

**Чедо Говедарица:**

<i>Настава почейної читања и писања .....</i>	59
---	----

**Др Тадија Ераковић:**

<i>Враћимо се лејом писању.....</i>	85
-------------------------------------	----

**Љубица Чичовачки:**

<i>Активна школа .....</i>	103
----------------------------	-----

**Мр Драгана Францишковић:**

<i>Мојће методско решење за јесму Јована Јовановића Змаја "Цијанин хвали своја коња" .....</i>	113
--	-----

---

**ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....127**

**Др Јово Радош:**

*Етика вечних вредности* ..... 127

**Др Нада Дикић:**

*Развој школског система у Србији* ..... 133

**ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО**

**УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА .....151**

**Др Иван Јерковић и сарадници:**

*Селекција и практична обука у функцији  
унапређивања квалитета образовања учитеља у Финској* ..... 151

**ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ .....165**

**Др Милош Ђорђевић:**

*Слика света, иронија и хумор "Трифунеје"  
Својана Бербера* ..... 165

**Милена Богдановић:**

*Системске реформи образовања* ..... 173

**ХРОНИКА .....177**

**Мр Миливоје Млађеновић:**

*О прослави 225 година образовања учитеља у Срба* ..... 177

**Мр Радмила Богосављевић:**

*Проф. др Адам Грубор (1928-1998)* ..... 183

**Саша Радојчић:**

*Проф. др Силвестер Хајнал (1956-2002)* ..... 187

---

## TABLE OF CONTENTS

### INTRODUCTORY ARTICLES.....9

**Mr Mira Loncarevic:**

*Assumptions, Conditions and Effects of Cybernetic*

*Modelling of Instruction in the primary school subsystem .....9*

### CONTEMPORARY CLASS EDUCATION.....23

**Mr Mara Knezevic:**

*Mita Popovic in the Light of the XXI Century.....23*

**Dr Geza Cekus:**

*Education for Living-environment Protection*

*and Improvement in Different Situations .....37*

**Mr Svetlana Spanovic:**

*The Role and the Importance of Portfolio in the*

*System of Evaluation in Education.....45*

### ACQUISITION OF INSTRUCTIONAL

### METHODS IN PRIMARY SCHOOLS .....59

**Cedo Govedarica:**

*Teaching Initial Reading and Writing .....59*

**Dr Tadija Erakovic:**

*Let's go Back to Nice Handwriting.....85*

**Ljubica Cicovacki:**

*Active School.....103*

**Mr Dragana Franciskovic:**

*A Possible Instructional Method of Jovan Jovanovic*

*Zmaj's Poem "A Gypsy Praises his Horse" .....113*

---

**THE HISTORY OF EDUCATION .....127**

**Dr Jovo Rados:**

*The Ethics of Everlasting Values ..... 127*

**Dr Nada Dikic:**

*The Development of School System in Serbia ..... 133*

**EDUCATION AND PROFESSIONAL**

**TRAINING OF TEACHER'S.....151**

**Dr Ivan Jerkovic:**

*The Selection and Practical Training in the Function  
of Raising Quality of Teacher Education in Finland ..... 151*

**PRESENTATIONS AND EVALUATION .....165**

**Dr Milos Djordjevic:**

*The World, Irony and Humour in  
“Trifuneja” by Stojan Berber ..... 165*

**Milena Bogdanovic:**

*Educational Reform Strategies ..... 173*

**CHRONICLE .....177**

**Mr Milivoje Mladjenovic:**

*Upon 225<sup>th</sup> Anniversary of Teacher Education in Serbia ..... 177*

**Mr Radmila Bogosavljevic:**

*Prof. Adam Grubor, Ph. D. (1928-1998) ..... 183*

**Sasa Radojic:**

*Prof. Silvester Hajnal, M. A. (1956-2002) ..... 187*



---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВВОДНЫЕ СТАТЬИ.....9

**Mr Мира Лончаревич:**

*Предпосылки, условия и эффекты кибернетической моделирования обучения в информационной начальная школа ..... 9*

### СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ .....23

**Mr Мара Кнежевич:**

*Мир в свете XXI века..... 23*

**Dr Геза Цекуш:**

*Воспитание защиты и улучшения окружающей среды в разных обстановках ..... 37*

**Mr Светлана Шпанович:**

*Роль и значение курсовых работ (портфолио) в системе оценки в обучении..... 45*

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....59

**Чедо Говедарица:**

*Начальное обучение чтению и письму ..... 59*

**Dr Тадия Эракович:**

*Вернемся к хорошему почерку..... 85*

**Любица Чичовачки:**

*Активная школа ..... 103*

**Mr Драгана Францишковиц:**

*Возможные методические подходы к стихотворению Йована Йовановича Змая «Цыган хвалит своего коня» ..... 113*

---

**ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ .....127**

**Др Йово Радош:**

*Этика вечных ценностей* ..... 127

**Др Нада Дикич:**

*Развитие школьной системы в Сербии* ..... 133

**ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ  
КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....151**

**Др Иван Еркович и сотр.:**

*Ошибки и практическое обучение в целях  
улучшения качества образования учителей в Финляндии*..... 151

**ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ .....165**

**Др Милош Джорджевич:**

*Картина мира, ирония и юмор  
«Трифунеи» Симоны Бербера*..... 165

**Милена Богданович:**

*Сирайеија реформи образовања*..... 173

**ХРОНИКА .....177**

**к.н. Миливое Младенович:**

*О праздновании 225-и летию образования учителей у Сербов* ..... 177

**к.н. Радмила Богосавлевич:**

*Проф. др Адам Грубор (1928-1998)* ..... 183

**Саша Радойичич:**

*Проф. к.н. Силвестер Хайнал (1956-2002)*..... 187

---

## УВОДНИ ЧЛАНЦИ

---

**МР МИРА ЛОНЧАРЕВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

UDK: 371.315.7:007

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 9-22

Примљено: 28. 12. 2002.

### **ПРЕТПОСТАВКЕ, УСЛОВИ И ЕФЕКТИ КИБЕРНЕТСКОГ МОДЕЛОВАЊА НАСТАВЕ У ПОДСИСТЕМУ ОСНОВНА ШКОЛА<sup>1</sup>**

**Резиме:** Централна тема рада је управљање наставом, односно, испитивање претпоставки, услова и ефеката кибернетских модела наставе уопште, са посебним освртом на наставу страног (енглеског) језика. Под кибернетским моделом наставе подразумевамо организовани наставни процес програмских садржаја које карактерише тачност, квантификација и мерљивост информација. Системном анализом приказана је улога структуралних компоненти наставе и повратне спреге које омогућавају функционисање наставе као система. Ефекти наставе се посматрају као резултат процеса преношења информације и начина њене прераде, при чему је, на примеру наставе граматике енглеског језика, традиционалној настави супротстављен затворени кибернетски модел управљане и регулисане наставе, чије су предности експериментално доказане.

**Кључне речи:** кибернетски модел, информација, настава, управљање, ученик, енглески језик.

---

#### **ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ**

Токови науке, технологије и технике су довели до епохалних промена у свим аспектима људског рада и живота. Знање и информација су постали стратешки и активни ресурси преображаја и развоја друштва. Информација се данас

---

<sup>1</sup> Извод из магистарске тезе одбрањене 6. јуна 2002. године на Техничком факултету Михајло Пупин у Зрењанину пред комисијом: проф. др Коста Воскресенски, ментор, проф. др Велимир Сотировић, председник, проф. др Душан Малбашки и доц. др Јован Савичић.

може сматрати основом за стицање знања у настави. Поруке имају вишеслојну вредност: информативну, инструктивну, когнитивну, мотивациону и естетску и омогућавају комуникацију у процесу наставе. Савремено информатичко друштво претпоставља такав концепт школске наставе који у први план истиче ученика и учење, подстиче иницијативу и одговорност, мисаоне и сазнајне способности и различитости. Образовање све више напушта концепт тривијалног усвајања чињеница и вештина.

Проблему образовања пришли смо са позиције у којој наставу сматрамо системом у којем се знање преноси од једног интелигентног система (наставник) на други интелигентни систем (ученик), при чему и наставник и ученик поседују властите, често различите концептуалне доживљаје знања. Успешно образовање подразумева склад између потреба друштва, могућности ученика и наставника и императива савремене науке и технологије. Ефикасност наставе, оличена у квантитету и квалитету усвојених знања, између осталог, зависи од синхронизованог деловања свих структуралних чинилаца наставе, уважавајући појединачни значај сваког чиниоца. У структури наставе сваки чинилац заузима одређено место и игра важну, а неки и пресудну улогу, што је у раду приказано системном анализом.

Полазећи од чињенице да идеја успешне наставе подразумева проналажење технологија управљања наставним процесом који ће омогућити да ученици у јединици времена усвоје знатно више информација, ова студија је замишљена као прилог укупном доприносу кибернетској педагогији.

Кибернетска педагогија проучава повећање ефикасности учења у оквиру пет варијабли: стања улаза, стања излаза, унутрашњег стања, функције трансфера и функције резултата.

У раду је, пре свега, дат преглед значајнијих питања везаних за почетак развоја и савремену примену кибернетике у педагогији, упознавање са основним појмовима и тумачењима суштине управљања и регулисања наставе као система (Винер, Ланда, Мејер и др.). Изложена је проблематика дефинисања кибернетике као науке, њених циљева, принципа и метода, функционисање општих кибернетских модела, те могућности њихове примене у процесу наставе. Указано је на посебности које произилазе из структуре различитих наставних предмета заступљених у основној школи, са посебним нагласком на моделе наставе страног језика.

Испитивање ефеката примене кибернетских модела у настави страног (енглеског) језика захтевало је да се претходно проуче претпоставке и услови таквог моделовања. Прихватајући Џонсон – Тејлорову тезу да недостатак управљања трансмисијом информација доприноси да се код ученика ствара уверење да је учење нешто наметнуто што им се дешава, а не процес који сами контролишу, те да квалитет информација зависи од извора и пажљивог одабира, заступали смо тезу да настава често захтева увођење другачијих модела комуникације у којој сваки учесник креира целокупни процес који подразумева и индивидуално и узајамно разумевање. У таквом комуникацијском моделу наставе остварује се комуникација између даваоца информације, средине у којој се информације пласирају и прерађују и прималаца информација. Тако се на основу повратних информација о томе како ученик учи, разуме, репродукује, итд. врше неопходне корекције у информацијама и у начину њихове прераде.

У раду су размотрени резултати примене кибернетских модела у настави страног језика у свету. Код нас се истраживања успеха учења страног језика претежно везују за појединачни утицај одређених структуралних компоненти наставе, тако бисмо могли рећи да је наш приступ системне анализе представља квалитативно нов приступ.

### **ОПШТИ КИБЕРНЕТСКИ МОДЕЛ НАСТАВЕ**

У кибернетском моделовању наставе полазимо од хипотетичког, полазног модела и тежимо да реализујемо целовит, егзактан и прецизан реални модел са свим структуралним и функционалним везама које између њих постоје. Системна проучавања, познавање механизма управљања и њихових компоненти, познавање критеријума и могућих ограничења су важне претпоставке кибернетског моделовања. Поткоњак (1981) истиче опште претпоставке успешног управљања: настава је управљив систем, познавање система, разумевање значаја и улоге механизма повратних спрега које делују у систему, постојање јасних и прецизних циљева, задатака и захтева, прецизни програми управљања, примена адекватних облика евалуације, постојање механизма и програма корекције, идентификовање свих чинилаца управљајућег дела система и познавање могућности и карактеристика управљаног дела система. Један од битних услова за кибернетско моделовање лежи у претпоставци да је програмске садржаје могуће кибернетски моделовати. При томе подразумевамо садржаје које карактерише тачност, квантификација и мерљивост информација.

Прва фаза управљања је одабир управљачке акције, односно наставних садржаја, метода, поступака, облика рада и наставних средстава. Друга фаза управљања подразумева реализацију програмских садржаја, што значи да полазећи од циљева наставе, прилагођавамо наставне садржаје како бисмо код ученика постигли промене које значе усвајање знања, вештина и навика.

### **ЈЕЗИЧКИ МОДЕЛИ НАСТАВЕ**

Методика наставе страног језика проучава како се ученику могу пренети носиоци информације, затим граматичке структуре и језичко благо, да би му то послужило као грађа за информацију. Сасвим поједностављено, ако ученик, примера ради не зна значење одређене речи, он није у стању да разуме граматичко правило. Информација дата на страном језику најпре захтева декодирање, па тек након тога може да представља информацију у смислу наставне поруке.

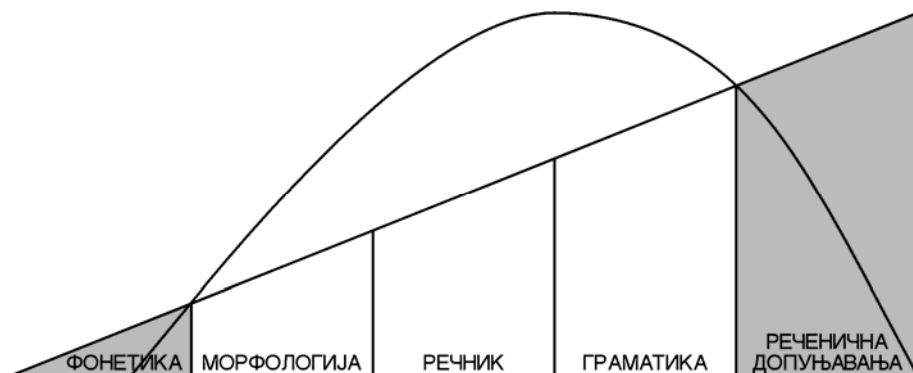
Између кибернетског модела учења језика и кибернетског модела комуникације не постоји значајна разлика. Комуникацијски склоп је истовремено и склоп учења. Код кибернетског модела комуницирања претпостављамо да не постоји разлика у погледу познавања језика и његове употребе. То је тзв. «чист» процес комуницирања, где се и давалац и прималац информације (под)једнако служе језиком, или када говоре истим језиком (настава на матерњем језику). Али када давалац шаље примаоцу непознате реченице и лексику, онда говоримо о процесу учења страног језика, односно о организованом процесу комуницирања. Онај који учи, при томе ускладиштава нове речи, синтагме, правила, итд.

За разлику од општег модела учења, код језичког модела учења вредност информације коју прималац (ученик) добија са аспекта фонетско-фонолошког, морфолошког и репертоара синтаксичких структура и лексике је увек већа од 0 bita. Задатак наставе страних језика састоји се у томе да пренесе ученику специфично кодирање граматичких и лексичких структура на нивоу одређеног страног језика, те да му пренесе усвајање граматичких и лексичких обавештења тог језика.

Учење и подучавање страног језика и за ученике и за наставнике представља захтеван и комплексан задатак. Специфичност се огледа у томе да је страни језик истовремено и објекат и инструмент подучавања и учења. Овладати страним језиком значи стећи способност комуницирања инструментом који се од матерњег језика разликује и у попису и у пропису. Усвојити језик значи овладати његовим функцијама, што би значило да је учење језика у ствари учење његове употребе. Научити граматику, значило би научити бирати најприкладнију

могућност да се изрази одређено значење или контекст. Непосредни циљ наставе граматике је да ученику омогући одређени ступањ функционалног владања системом изражајних средстава (суви скелет говора), који се састоји од четири фазе: разумевање, понављање, самостимулација ученика и усвајање граматичких структура. Већину подручја језика могуће је програмирати, односно могуће је применити модел управљане наставе, што се посебно односи на лексику и граматику. Претпостављајући индивидуално усвајање знања колективној форми наставе, сматрали смо да је за усвајање градива граматике нарочито подесан концепт програмиране наставе. Та чињеница и значај граматике за учење језика определила је правце нашег истраживања.

Слика 1. Контроле управљања подручјима енглеског језика



### ПРОГРАМ ЗА УЧЕЊЕ

Програмирани материјал за учење, посебно израђен за потребе овог истраживања и чија је примена у настави суштински представљала затворени кибернетски модел наставе граматике енглеског језика, замишљен је као процес чије се функционисање одвија по фазама:

1. Одређивање циља, израда програма наставе и алгоритама за рад ученика и наставника;
2. Упознавање ученика са задацима, упутствима и граматичким правилима помоћу програмираног текст материјала;

3. Постепено усвајање правила, корак по корак, и примена основних појмовних схема и образаца на основу спознаје структура које се уче на примарима са познатом лексиком;
4. Примена граматичких правила у језичкој пракси, увежбавање задатака градираних по тежини и сложености уз перманентну самоконтролу (и контролу) провере и
5. Провера и евалуација остварених резултата (финални тест).

Отежавајућу околност, при изради програмираног текст–материјала намењеног ученицима, представљала је чињеница да се одабрана глаголска времена (у складу са Наставним планом и програмом) The Simple Past и The Present Perfect, ни по облику ни по употреби, не могу асоцирати са глаголским временима у српском језику. Наш приступ је био да концентришемо садржаје и систематизујемо их на темељу процена употребљивости граматичких структура на нивоу познатог вокабулара и да га прилагодимо циљевима наставе. То је захтевало да приликом израде садржаја и њиховог програмирања пођемо од чињенице да је потребно да ученик свесно, снагом свог интелекта «продре» у граматичку структуру, да научи механизме који управљају системом, да памти инвентар, понавља научено и то поткрепљује у комуникацији.

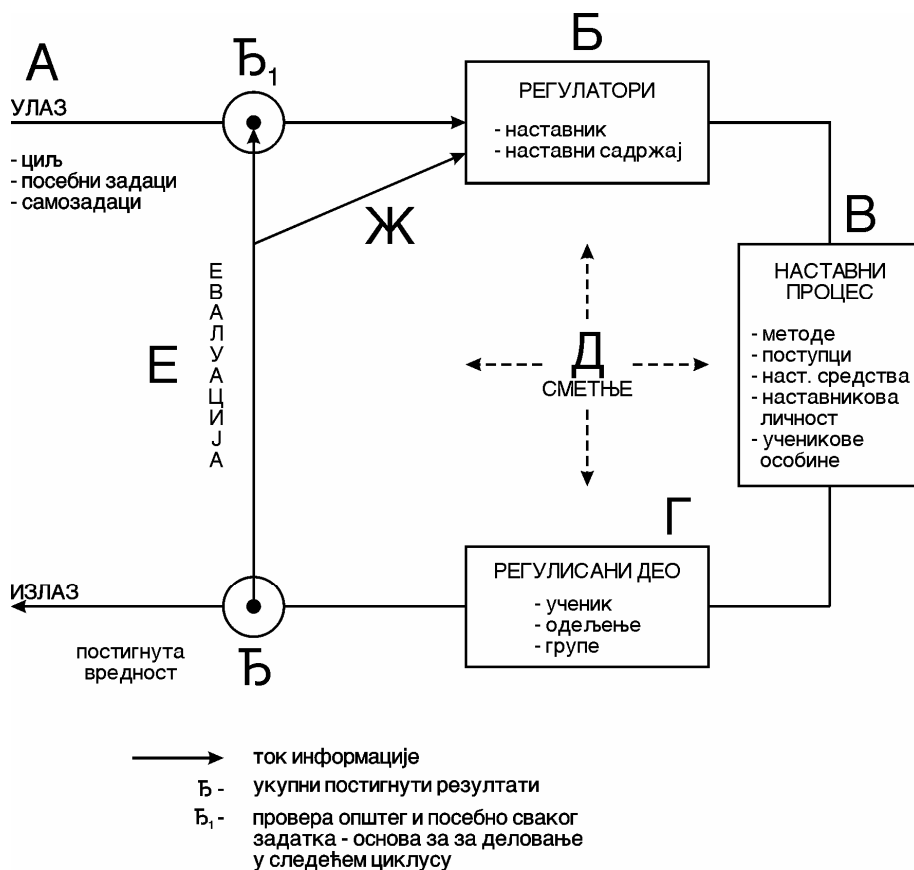
Могућности ученика, ненавикнутост на овакве облике рада, материјално–технички и кадровски услови школе у којој је спроведено експериментално истраживање определили су нас да применимо модел програмиране наставе у којој је поред ученичке самоконтроле задатака и наставник по потреби вршио завршну контролу. Наставне садржаје смо ускладили са принципима програмиране наставе и прилагодили их просечном ученику на основу учесталости и врсти погрешака утврђених у иницијалном тесту.

#### **ФУНКЦИОНИСАЊЕ КИБЕРНЕТСКОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА**

Основу за састављање модела управљања наставом граматике – глаголских времена чинили су циљеви наставе, делатности ученика и наставника, алгоритам управљања, алгоритамски опис рада и усвајања знања и тачно дефинисање критеријума обучености.



Слика 2. Схематски приказ функционисања кибернетског модела наставе



Вербални опис функционисања кибернетског модела:

А – одређивање циљева на основу којих се постављају задаци (самозадаци), оно што треба постићи

Б – наставник их прерађује у наставне садржаје

В – наставни садржаји се преносе ученицима помоћу наставне технологије

Г – ученик прерађује наставне садржаје

Д – на то делују унутрашње и спољашње сметње

Ђ, Ђ<sup>1</sup> – усвојена знања се објективно проверавају; појединачни задаци и целина

**Е** – врши се евалуација постигнутих резултата, процењује стварно стање, оно што јесте

**Ж** – на основу оцене квалитета и квантитета усвојених знања коригујемо управљање модификовањем неке од структуралних компоненти система.

### **ЕМПИРИЈСКА ИСПИТИВАЊА**

Шири проблем у оквиру којег смо истраживали је функционисање (под)система наставе енглеског језика у систему основне школе. Ужи проблем и предмет овог истраживања је питање могуће примене кибернетских модела на језичке дисциплине, претпоставке, услове и ефекте те примене. Предмет истраживања је ограничен на функционисање наставе енглеског језика у основној школи, односно на управљање наставом у за то погодним језичким дисциплинама и на примену кибернетских модела у остваривању образовно-васпитних задатака.

Циљ истраживања је садржан у утврђивању ефеката кибернетских модела наставе граматике који су процењивани на основу три мерила: усвојености грађења глаголских времена; разумевања значења и употребе глаголских времена; самосталне употребе глаголских времена у комуникацијским ситуацијама. Задаци истраживања су проистекли из циља и обухватају пројектовање дидактичких инструкција за учење граматике енглеског језика у кибернетском моделу. Најважнији задаци се односе на испитивање ефеката примене кибернетских модела наставе у односу на избор градива, остварење циљева и задатака наставе, рационалност наставе, те на повећање мотивације, радни учинак и развијање самоевалуације код ученика. Из овако постављених задатака произашла је полазна хипотеза којом тврдимо да ће се показати значајна разлика у савлађивању одређених језичких дисциплина на завршној провери знања јер је кибернетски модел регулисане и управљане наставе граматике у експерименталној групи био ефикаснији у поређењу са класичним облицима и традиционалним методама рада. Потхипотезе су изведене из полазне хипотезе и односе се на напредовање ученика, на повећање радног учинка на часу, брзину усвајања и повећање квантитета и квантитета знања. Очекује се да ће кибернетски модел програмиране наставе граматике, који поштује индивидуализовани приступ и поступност, омогућити да ученици уче ефикасније и да постижу боље резултате у знању.

У испитивању су дистинговане две врсте варијабли. Независну варијаблу представља конструисани кибернетски модел методичке интерпретације наставе граматике у енглеском језику. Дефинисали смо је као релативно нов, неистражен модел наставе у којем ученици релативно самостално, брижљиво вођени помоћу програмираног наставног градива стичу, вежбају и уче да примењују знања. Експериментални програм води и усмерава ученике да самостално откривају правила и генерализације, да закључују и самостално решавају задатке уз могућност проверавања тачности њихових решења. Зависну варијаблу представља ефикасност примене кибернетског модела, односно успех ученика на завршној провери знања. Реч је како о квантитету, тако и о квалитету стеченог знања након увођења експерименталног чиниоца из области које су обухваћене експерименталним програмом (глаголска времена: The Simple Past Tense, The Present Perfect Tense; грађење; значење; употреба).

У истраживању је примењена експериментална метода са елементима *ex post facto* истраживачког поступка, као и метода статистичке обраде и анализе података.

### РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Статистичка обрада података је прилагођена потреби утврђивања значајности разлика у успеху међу групама. Као основну статистичку меру користили смо *t*–тест.

Посматрајући их сумарно, резултати истраживања потврђују генералну хипотезу овог истраживања да примена кибернетског модела програмиране наставе граматике у настави енглеског језика у подсистему основна школа, у односу на класичну наставу, има статистички значајан утицај на повећање знања и ефикасност наставе енглеског језика. Према добијеним резултатима највећи утицај експерименталног фактора испољио се у повећању количине и квалитета усвојеног знања, што показују оцене постигнуте на финалном тесту и број решених задатака изражен у бодовима.

*Табела 1: Успех на финалном испитивању знања у Е и К групи изражен оценом и бројем бодова*

Ф. Т.	Mean	Mean	t- value	Df	P	Std. D	Std. D	p. vari.
група	К	Е				К	Е	
оцена	2.31666	3.29787	-2.9467	93	0.00405	1.48515	1.42820	0.791757
Број бодова	18.7916	24.7446	-3.2126	93	0.00180	9.96153	7.96587	0.13160

Из приказане табеле успеха на финалном испитивању уочава се да постоји статистички значајна разлика у успеху: и када је успех изражен оценом теста ( $t = 2,95$ ;  $p = 0,00$ ) и, још прецизније, када је изражен бројем тачно решених задатака, што је изражено у бодовима ( $t = 3,21$ ;  $p = 0,00$ ).<sup>2</sup>

Истраживање пружа податке о резултатима група (уједначених у односу на предзнање) и о индивидуалним резултатима постигнутим на појединим задацима на три нивоа сложености и тежине, али не улази у анализе индивидуалних способности сваког ученика.

*Табела 2: Просечан број и проценај решених појединачних задатака по нивоима тежине*

Ниво	Задатак	макс. бр. бод.	Е група	%	К група	%
I	зад-1	12	9.98	83,17%	7.44	62%
II	зад-2	3	2.45	81,67%	1.96	65,33%
	зад-3	9	6.62	73,56%	5.31	59%
III	зад-4	6	2.74	45,67%	1.60	26,67%
	зад-5	5	2.96	59,2%	2.48	49,6%
Свега	1 до 5	35	24,75	70,71%	18,79	53,69%

<sup>2</sup> Значајност разлике установљавамо на нивоу 0,05 када се са 95% вероватноће оправдано може тврдити да постоје разлике између поступака уношених експерименталним фактором и поступака традиционалног начина рада.

Детаљне анализе показују да су и групно и индивидуално на првом и другом нивоу задатака (грађење глаголских времена и значење) остварени бољи резултати у обе групе. Максималне вредности на овом нивоу задатака постигнуте су на првом, односно другом задатку, док је минимална вредност измерена на трећем нивоу задатака (самостална примена), посебно на четвртом задатку.

Када посматрамо укупно постигнуте резултате у Е групи, на финалном тесту, могли бисмо констатовати да је од могућих 35 (100%) задатака (бодова) просечно решено чак 24,75 или 70,71%. Отуда су ученици Е групе оцењени просечном оценом добар (3,2978). Резултати финалног теста у К групи који су значајно нижи просечно су оцењени оценом довољан (2,31), што је изражено бројчано нижа оцена за 0,98, дакле за скоро једну целу оцену или за 17,029%. Генерално посматрано, добијени резултати указују да примењени кибернетски модел, у којем се наставом управља и где се она регулише, успешно остварује општу равнотежу наставе као система, одржава његову стабилност и повећава ефикасност функционисања.

Природа наставног процеса је таква да је тешко издвојити све факторе и контролисати њихово дејство. И поред тога, било би могуће издвојити поједине чиниоце и испитати и њихово појединачно дејство. Такође је познато да је учење условљено великим бројем унутрашњих и спољашњих фактора личности. Код формирања еквивалентних група узели смо у обзир искључиво фактор предзнање, односно резултате добијене у иницијалном истраживању, што указује да добијене резултате треба прихватити са извесном дозом резерве. И поред наведених ограничења, истраживање је пружио довољно уверљиве и релевантне информације о претпоставкама, условима и ефектима примене кибернетског модела у настави граматике енглеског језика. Истраживањем је проучен здружени утицај свих структуралних чинилаца кибернетског модела наставе. На основу добијених резултата могуће је извести поуздан закључак о доприносу кибернетски моделоване наставе граматике енглеског језика на ефикасност наставе. Пошто резултати истичу ефекте овог наставног модела као целине, то истовремено упућује на могуће правце будућих истраживања, која би проучавала како дејство појединачних структуралних компоненти кибернетског модела, тако и примену тог модела у настави осталих језичких дисциплина.

## **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Учење страног језика је својеврсно складиштење језичких података, језичких јединица и правила, њиховог слагања у мозгу, те развијање способности њихове употребе у комуникацији. Тако бисмо, само врло грубо, учење страног језика могли свести на принцип *памитиити уиуиствива*. У данашње време, када се

енглески језик учи у готово свим основним школама, заокупља нас питање: како постићи већу интензификацију и веће ефекте у настави овог језика? Будући да тренутно важећи концепт наставе не пружа довољно могућности за спољашњу интензификацију, сматрамо да треба провести унутрашњу интензификацију наставе при било како распоређеним часовима. Под тиме подразумевамо, пре свега, примену таквих наставних модела који осигуравају организован наставни процес, који максимално смањују реметилачке факторе и њихов утицај и истовремено, максимално повећавају ефекте наставе.

Ми смо желели да проучимо наставну процедуру, да сагледамо контекст у којем се учење енглеског језика одвија и да проучимо процесе интеракције, првенствено интеракцију између ученика и језичких информација. При томе смо пошли од претпоставке да је затворени модел управљане, кибернетске наставе погоднији за учење граматике (морфологије и лексике), јер се ради о егзактним наставним садржајима. На почетном ступњу наставе, граматика треба да код ученика побуди прави *осећај за језик*, да би му систематски развијала свест о структури језика који учи.

Са педагошког стајалишта могли бисмо поставити питање да ли се у свакодневној, претежно традиционалној настави нешто такво, као осећај за језик, може постићи? Одговор гласи да може, ако се настава граматике схвати као стварање навика и увежбавање образаца изведених из основних правила, односно ако се примењује адекватан модел наставе. Примена наставног модела, у којем ученик активно учествује у преради информација, афирмише активни и стваралачки статус ученика. Успостављајући комуникацију он постаје актер у процесу усвајања знања, ангажујући и развијајући своје умне снаге у мисаоном, логичком и свесном учењу. Тако се, у кибернетским наставним моделима, стварају услови за индивидуализовано, свесно и активно учење. У таквом моделу улога наставника се своди на улогу координатора и партнера у процесу наставе у којој се остварује међусобна, узајамна комуникација и интеракција између чинилаца који су саставни део наставе. Прихватајући чињеницу да је образовање један врло индивидуализован процес којег одликује посебан квалитет интеракцијских односа, у кибернетском моделу управљане наставе, за разлику од традиционалног, класичног модела, остварују се промене на релацији наставник – ученик. Ово је један од начина да се превлада устаљена пракса традиционалне наставе, да се наставни процес иновира и тиме створе услови који омогућавају да се оствари самореализација свих субјеката у настави, а пре свега ученика.

Понуђени модел кибернетске наставе пружа повољне услове за учење граматике енглеског језика, јер садржи јасно и прецизно дефинисане циљеве и

задатке, добро структурирано градиво, те адекватан сет поступака, задатака и техника учења. Поред тога, карактеристика овог модела је и универзалност, јер је примењив у настави језика и настави уопште. Ефикасност примене оптималних методичких решења овог модела је установљена на основу постигнутог квантума знања и на основу квалитета показаног знања ученика. Успешност примене кибернетског модела програмиране наставе граматике установљена је на основу степена развијености способности, релевантних за успех у учењу. Отуда, с правом, сматрамо да је одређену наставу не само могуће, него и пожељно кибернетски моделовати. Предложени кибернетски модел граматике је теоретски и експериментално потврђен и понуђен је одговарајући curriculum.

У трагању за доследнијом, рационалнијом, економичнијом и ефикаснијом наставом, предложени модел кибернетске наставе представља једну од могућности за интензификацију, концентрацију и ефективизацију наставе граматичке грађе у настави енглеског језика. При томе, наравно, не сматрамо да је понуђени модел једини могући, али смо уверени да су закључци до којих смо дошли и препоруке за његову примену у настави исправни и тачни.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Barell, Barrie (ed.) (2001): *Technology, Teaching and Learning: Issues in the Integration of Technology*, Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
2. Воскресенски, К. (1996): *Дигакџика – индивидуализација и социјализација у настави*, Универзитет у Новом Саду, Зрењанин: Технички факултет Михајло Пупин.
3. Колка, А. (1983): *Увод у мултидисциплинаран иприсџуи настави сџраних језика*, Загреб: Школске новине.
4. Ланда, Л. Н. (1975): *Кибернетџика и џегаџџија* Београд: БИГЗ.
5. Мејер, Г. (1968): *Кибернетџика и наставни џроцес*, Загреб: Школска књига.
6. Мужих, В. (1979): *Кибернетџика у сџвременој џегаџџији*, Загреб: Школска књига.
7. Murphy, R. (1991): *English Grammar in Use*, Cambridge University Press – Sofia: Prosveta.
8. Поткоњак, Н. (1982): *Меџодолошки џроблеми сисџемних џроучавања у џегаџџији*, Београд: Просвета.
9. Reigeluth, Ch. M. (2002): *What is the New Paradigm of Instructional Theory*, IT Forum Paper No. 17.
10. Филиповић, Р. (1971): *Акџивне меџоде и модерна џомаџала у настави сџраних језика*, Загреб: Школска књига.

11. Forbus, K. D. and Feltovich P. J. (2001): *Smart Machines in Education: The Coming Revolution in Educational Technology*, Menlo Park, Ca:AAAI Press/MIT Press.
  12. Chastain, K. (1988): *Developing Second-Language Skills*, Theory and Practice, third edition, New York, H B J.
- 

**Summary:** Regulation and steering of teaching processes is the central theme of this paper. In addition, the assumptions, conditions, and effects of cybernetic models in general have been examined, especially foreign (English) language instruction. Cybernetic model of teaching is understood as an organized process of teaching specific curricula characterized by exactness, quantification, and measurable information. By the system analysis we explained the role of structural components of teaching, as well as feedbacks, which enable the functioning of teaching as a system. Effects of teaching are viewed as results of the transmission and processing of information, whereas, on the example of English grammar, a closed cybernetic model of controlled and regulated instruction delivery is preferred to a traditional one, due to its advantages which were experimentally proved.

**Key Words:** cybernetic model, information, instruction, control, pupil, English.

**Резюме:** Центральная тема работы – управление процессом обучения, т.е. исследование предпосылок, условий и эффектов кибернетической модели обучения в общем, особенно учитывая изучение иностранного (английского) языка. Кибернетическая модель обучения подразумевает организованный процесс обучения программных содержаний, которые характеризуют точность, определение количества и измеряемость информации. Системным анализом показана роль структуральных компонентов обучения и возвратной связи, обеспечивающие функционирование обучения как системы. Эффекты обучения рассматриваются как результат процесса передачи информации и способа ее обработки, где традиционному обучению, на примере обучения грамматике английского языка, сопоставлена закрытая кибернетическая модель управляемого и регулируемого обучения, преимущества которого доказаны экспериментально.

**Стержневые слова:** кибернетическая модель, информация, обучение, управление, ученик, английский язык.



---

## САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

---

**МР МАРА КНЕЖЕВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 886.1.09

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 23-35

Примљено: 11. 12. 2002.

### МИТА ПОПОВИЋ У СВЕТЛОСТИ ХХИ ВЕКА

**Резиме:** Мита Поповић је српски песник који је живео и стварао у другој половини XIX века. Писао је лирске песме, драме, новеле, а огледао се и у писању епа. За живота је постигао славу, био изузетно цењен, поштован и прихваћен од тадашње публике а углавном и критике. После смрти је пао у заборав. А дела му се не објављују. Овај рад је осветљавање дела песника Мите Поповић, онако како је он светлост прижељкивао за себе и за свој народ.  
**Кључне речи:** Мита Поповић, романтизам, Сомбор, лирска песма, светлост, српски.

---

Мита Поповић је песник романтичарског доба српске књижевности 19. века. Почео је да пише прве песме као ђак гимназије и то на мађарском језику, а кад је отишао на студије у Пешту, научио је добро и матерњи српски језик и почео да објављује дела на њему. Умро је релативно млад, у 47. години живота. Кратак животни и књижевнички пут није га омео да буде веома плодан писац. Објавио је неколико збирки песама. Песме је објављивао и у тадашњим познатим часописима и листовима, понајвише у *Јавору* и *Голубу*. Писао је и драме, од којих су му неке извођене и на позорницама у Новом Саду и Сомбору. Трагедија, као и код многих других романтичара, била је његова омиљена форма, али се упуштао и у писање шаљивих игара у форми комедије.

Теме његове поезије су у распону од љубавних до родољубивих, укључујући и описне, социјалне, сатиричне и друге мотиве, као што је то бивало и код

песника на које се намерно, или ненамерно, угледао. Испевао је највише родољубивих и љубавних песама.

Српска историја, прошлост, али и време у којем је стварао, посебно ратови са Турцима, били су Поповићева неисцрпна тема.

Певао је о љубави и писао песничке напеве и песме налик на бећарце, што је у то време била права мода поетска. Истовремено је своју лиру окренуо и према патриотизму у време босанско-херцеговачког устанка и тамновања Светозара Милетића по мађарским затворима што је допринело његовој великој популарности код читалачке публике. Поповићеве песме певане су широм Војводине, понеке прелазиле и у друге српске крајеве, а неколико композитора, пре свега Јован Пачу, компоновали су музику на стихове његових песама и тиме доносили још већој песничковој популарности.

У том статусу, статусу националног поете, као што беше и Јован Јовановић - Змај, или као што је био Стеван Каћански, па и неки други, Мита Поповић је у јавности био познат и интимним надимком *Браца Миша*.

Животни и песнички пут песника Мите Поповића је изузетан и врло занимљив. Овај изразито патриотски песник рођен је у Баји (данас Мађарска), 3. јула 1841. године, у сиромашној породици. Иако је рано остао без оца, наставио је школовање захваљујући мајци Јулијани која није одустајала од намере да јој син Мита постане учен човек. Био је изузетно вредан и савестан ученик и већ као гимназијалац показао свој песнички дар пишући песме на мађарском језику. Песме су му врло запажене и награђиване. Његов професор Јожеф Калмар га је подстицао да пише, чак му је саветовао да промени име и веру, на шта Поповић није пристао. Напротив, студирајући права у Пешти, учланио се у српско учено друштво *Преодници* у којем је први пут чуо српске народне песме, песме Лазе Костића и Ђорђа Бугарског, одушевио се њима и сам почео писати на српском језику.

Своју прву песму на српском језику *Ој*, Поповић је написао 1862. године, прочитао је у *Преодници* и објавио у новосадској *Даници*. Од тада његов песнички пут креће новим током и он пише на српском језику. Иако је био угледан адвокат града Баје, животни пут га је одвео у Сомбор.

Немио догађај који се одиграо 1877. године када су му Мађари пуцали у кућу пошто није осветлио своје прозоре у част победе Турака над Русима, изазвао је у њему огорчење које је излио у песми *Пукоше ми*, и исте јесени се одселио у Сомбор.

Дошавши у Сомбор, наставио је да се бави адвокатуром, али и књижевним и политичким радом. У Сомбору је Поповић стекао многе учене пријатеље: др Јована Пачуа, Јована Благојевића, Стевана Лалошевића, Ђену Павловића, Петра Деспотовића, Миту Калића, Никун Грујића Огњана и др.

Сомбор је у то време био културни центар и одиграо значајну улогу у српској култури, а нарочито књижевности. У њему су се образовали први српски учитељи који су своја знања преносили генерацијама Срба на свим просторима где су они живели. Град већ има Српску читаоницу (1845), Градску библиотеку (1859), Гимназију (1872), Штампарију (1850), у којој су штампани листови: *Школски лист* (1866), *Голуб* (1879), *Родољуб* (1880), *Бачванин* (1844) и др.

Поповић је сарађивао у овим листовима, понајвише у *Голубу*. Своје радове објављивао је и у *Јавору*, *Стражилову* и другим српским листовима.

У то време он је у пуном песничком замаху: објављује збирке песама, пише драме, новеле, а огледа се и у писању епа.

Штампао је четири збирке песама: *Одабране њесме* 1874. године, а већ 1877. збирку бојних песама *Прег Васкрс*, да би епске песме *Светили дани српски (јунаци и јунаштва најновијеј раиа за ослобођење српско 1875-1877)* издао 1878. године, а четврту и најобимнију збирку *Песме 1874-1884*, непосредно пред своју болест, 1884. године.

Поповић се огледао и у писању драма. Његове драме: *Крвави њресио*, *Стеван њоследњи краљ босански*, *Цар Јован*, као и позоришна игра *Наши сељани*, извођене су на сомборској, суботичкој и новосадској сцени. У рукопису су му остале драме: *Силом њесник* и *Градиња и син му Немања*.

Бавио се и превођењем. Преводио је са мађарског, енглеског и француског на српски, а са српског на мађарски. Врло успешно је преводио мађарске песнике: Петефија, Арађија, Верешмартија и енглеске и старошкотске баладе, а упознао је српски читалачки свет и са шведским баладама.

Књижевни опус Мите Поповића је обиман имајући у виду да је стварао свега двадесет и четири године, од 1862, када је испевао своју прву песму на српском језику, до своје болести 1886. године.

При крају живота, међутим, понесена слава није издржала тежину одговорности у писању стиховних драма па су почеле да се јављају и прве неповољне критике. Параноидна болест која је узела маха и депресија која се све више продубљивала прекидају песнички лет Мите Поповића и он завршава у пештанском Шварцеровом заводу за умоболне, где је подлегао болести 8. јуна 1888. године.

Збирку песама *Одабране њесме* Поповић је објавио у Панчеву 1874. године. Она садржи 146 песама разврстаних у: баладе (18), приповетке (6), елегије (9), љубавне песме (61), идиле (4) и разне песме (48).

Од 18 балада колико је објављено у овој збирци, од преведених, четири су шкотске (*Две сестре*, *Лорд Рандал*, *Лорд Тома и лејла Ана*, и *Ђорђе и Анђелина*), две су староенглеске (*Рибарева смрт* и *Едомова женидба*), једна је шведска (*Хелмер*), док је Поповић спевао осам (*Рагослав*, *Афисиаша*, *Владимир*, *Сарганнајал*, *Павле Бранковић*, *Димитрије Јакшић*, *Марко и Туре* и *Обилић*).

Марко Краљевић, Павле Бранковић, Димитрије Јакшић, Краљ Владимир, Милош Обилић, Иван Косанчић и Милан Топлица су у Поповићевим баладама оличење српства, храбрости и јунаштва.

У овој збирци су и песничке приповетке: *Пасићирова фрула*, *Даница и море*, *Пућиник*, *На Небу и на Земљи* (сањарија), *Дројар*, *Славуј и ружа*. Ове песме су изузетно лепе, пуне тихе лиричности. Поред емотивног догађаја врло сликовито исказују осећања, уз много елегичности. Песник је умео да им удахне живот, да лирски исприча догађај.

Бројни елементи реализма налазе се у песми *Пућиник* у описима природе: сунце је за облацима, ситна киша сипи, широка пољана, разноврсно цвеће, ђерам у даљини, овчари чувају стада, жито зори и тужан путник застаје да предахне:

*"Од камена лебац није мекши био  
Сиром ја пућиник сузом оросио,  
Па кад је од суза мало омекшао  
Гоњени ја пућиник слајко јесћи сјао."*

Песма *Даница и море* је прича о љубави звезде Данице и мора. Персонализираном сликом разговора између мора и звезде Данице дочарана је нежна чежња двоје заљубљених, као и одлучност да уложи натприродну снагу како би били заједно.

Зов заљубљеног мора гласи:

*"Данице дивна, њоносна селе,  
Сјусиши се мени у дворе беле!"*

Љубавна чезња звезде Данице према мору дата је кроз слику таласа који се дижу до неба у жељи да досегну до своје љубави:

*"Несуђени мили браће,  
Диги седе твоје вале,  
Диги твоје руке, море,  
Ако можеш, дођи горе."*

Море обећава да ће се са небом спојити само да дође до драге, али ће и драга учинити све да га увери у снагу своје љубави:

*"Да с' увериш, да те љубим,  
Покушаћу сутира срећу  
Са небеској дома моја  
Теби жива пољетићу -  
Покушаћу сутира срећу!"*

Сликовито је приказан пад звезде која по цену живота доказује своју љубав, а изразом "теби жива" подсећа на народно заклинање у име живота.

У елегџама: *Далеко...*, *Као да је јуче било*, *Двоји јаги*, *Свећ*, *Чезња*, *Да су башија*, *Кући*, *Мојој сестри*, *О Божићу* Поповић тужи за родним крајем, детињством, младошћу, мајком, топлим породичним домом, сестром, браћом, пријатељима - усамљен је и несрећан.

За њега је живот патња, од рођења па до смрти. Сва лепота живљења је у кругу породице, у младости.

Љубавне песме Мита Поповић је посветио, по угледу на Змаја, својој жени Лили. Мото ових песама је:

*"Двајути онај живи који верно воли".*

Његова жена је за њега "идеална драга", она му је инспирација, даје му снагу да пише. Развијајући мотив "идеалне драге" Поповић је пореди са светлошћу. Драга је сва у светлости, очи су јој сунце, она је светли зрак, бела зора, она га обасјава и чини смисао његовог живота.

Лепота драге симболизована је кроз сјај, лепоту и чистоту звезде која је високо на небу, недостижна. Као и Бранкова и Поповићева драга је достојна небеских висина, звезданог сјаја.

Поповићева љубав је стварна. Љубав је за њега смисао живота. Живот без љубави је безвредан. Његова драга је изузетно лепа, и њену лепоту уткао је у природу. Она је део ње. Песме су му цвеће. Исплетен венац цвећа дарује својој драгој, у цвећу је срце песниково.

*"Песма се у цвеће сивара  
Па онда се на ме слеће,  
А ја брижно у венчиће  
Шаровићо илешем цвеће."*

Круна љубавних песама је песма *Мојој љуби*, посвећена жени Лили. Симболичном сликом двора као огромне љубави у којем је душа неимар, темељи вера, стубови од суза саливени (као у народној песми), кров од злата и сребра за-слепљује зору:

*"Па од златија, ња од сребра  
Градио сам крове двору,  
Да заслепим на истоку  
Златио зрачну младу зору."*

Једна од најлепших љубавних песама *Најравићу*, емотивна је, сликовита, мелодична и пева се и данас:

*"Најравићу шајку  
Од црноја кедр,  
Кашарку јој од зумбула,  
Од ружица једра.  
Сузама ћу шајци  
Да извезем име,  
Што их роним, иде никада  
Нико не види ме."*

У овој књизи лепих места има и у љубавним песмама: *Моја грађа, Мило за грађо, Драјокујина, Каг сам тијамо, Шија је шеби?, При расијанку, У дубраву, Ти си била, Не верујеш?, Зимна њесма, Две звезде, Каг још нисам, Нисам жељан, Каг сам жегдан био, Већ ми јесен, Пусићи речи, Хоћеш дакле?, И ојейи је, Пеливој су* и др.

Ако се у овим песмама угледао на Змаја, песмом *Беж' од мене* подсећа на Костића.

Као и Костић, Поповић је дочарао разапетост између разума и срца. Љубав га опседа, он јој одолева.

Мотив је љубав младе девојке и човека у поодмаклим годинама живота. Заљубљен у много млађу жену и свестан својих година, песник се уплашио емоција које се јављају у њему. Као Лаза Костић у песми *Santa Maria della Salute* и он је разапет између разума и срца. Плашећи се да га емоције не надвладају, он се љубави обраћа са *Беж' од мене!*, јер:

*"Као роса ти си млада,  
Ја без вере и без нага  
У њонору лудила;  
Кунем судбу, кунем дане,  
Кунем часе ојлакане  
Са угеса немила."*

У овој збирци су и разне песме у којима песник даје своја размишљања о животу, упоређује себе са стеном као и Јакшић, пита се шта је сврха живота, како ће окончати живот. Тражи милост за све људе, тражи опрост међу људима, - све му је црно, живот му је безвредан.

Збирка песама *Пред Васкрс (бојне њесме Мише Појовића)* штампана је 1877. године у Новом Саду. Ову збирку посветио је црногорском владару и песнику Николи I Петровићу Његошу, како сам каже: "Светломе и витешкоме кнезу и господару Црне Горе и Брда, одушевљеном српском песнику Николи I Петровићу Његошу".

Песме је Поповић испевао инспирисан српско-турским ратом 1875. године.

Политичка и ратна збивања условила су књижевно стварање и одредила књижевне жанрове тог времена. Ратне теме су присутне, родољубива поезија заузима водећу улогу, љубавна и интимистичка лирика се повлаче пред бојним песмама, будницама.

У песмама *Сва Јевроја* и *Да њрдноја безочансїва* песник се обраћа великим силама, царевима, Европи, свима који су против свете српске ствари, против њихове борбе за слободу. Над судбином српског народа јакшићевски персонификовано небо плаче, камен пуца, стене дршћу, а Европа ћути. Непријатеља песник упоређује са бесним псинама, са неситим вранама, али верује у бога, у правду, у свету ствар - слободу, за коју се Срби боре.

Срби су остали усамљени, Европа их проглашава за бунтовничко гнездо, за полудивљу "чорду", али песник верује да бог неће напустити Србе, верује у Христа и у његову бесмртност, поистовећујући бога са слободом, а војводе и борце са Христовим апостолима.

Ове песме су поруке Црној Гори, црногорским ратницима. Оне су пуне поклича, жеље за борбом која ће донети слободу.

Наслови ових песама су и емотивне поруке: *Црној Гори, Српске земље, Осветници, Дична земља*, али и наредбодавне: *Будийте се!, Пашијте се, Слава зове, На ченїеле, Проїлас, На ноїе, Не ликујите, Не дајте се, Зора зори.*

Српску неслогу Поповић је доживљавао као српско проклетство, али и као личну несрећу.

Херојска смрт, као пут у вечност, присутна је код Поповића као и код Јакшића и Његоша.

Снажно родољубиво осећање настало у једном тренутку општег националног заноса исказано је понесеним ритмом и звучним речима у стилу корачница:

*"Сїаре наше славе їлас  
Оїей у бој зове нас,"*

Дивљење према својој земљи и свом народу песник је исказао градативном сликом метафорично је доживљавајући као гнездо соколова, као змајевиту и поноситу земљу која се венчава са слободом, али у крвавој свадби. Реторским питањем и анафором песник појачава емоционални доживљај песме у којој је опредељење слобода или смрт:

*"Нека сваки Србин бира:  
Да л' ће їроба, дал' ће мира?  
Да л' ће славе, бурної їлама?  
Ил' ће їечайї вечної срама?!"*



Збирку песама *Светли дани српски (јунаци и јунаштва најновијеј раи за ослобођење српско 1875-1877)* Поповић је штампао у Новом Саду 1878. године. Песме су посвећене Херцеговцима, њиховој храброј борби за слободу; посвећене су и Црногорцима, Нишлијама, Врањанцима, свим Србима потомцима Немањића.

У овој збирци се налази 14 песама: *Од њојреба до ускрса, Црнојорски барјактар, Побрајимство, Нишан, Максим Бачевић, Мурајовица, Анђелија, Лука Филипов, Паша од Билећа, Бој код Врање, Шумајовац, Козачка шала, Ниш и Бар.*

Песма *Од њојреба до ускрса* може се сматрати уводном. Сам наслов симболизује српско ропство под Турцима (*њојреб*), и борбу за слободу, ослобођење, ускрснуће из вековног ропства (*ускрс*).

Сам назив збирке *Светли дани српски* упућује на светлост, на дане који ће доћи, а светлост долази из таме и после таме.

Поповић верује у победу Срба, жели ту победу и доживљава је као лично ослобођење, као личну срећу и ни у једној песми не дозвољава непријатељу ни најмањи успех у борби.

Изузетно је лепа симболично-персонифицирана слика природе у песми *Црнојорски барјактар*; којом почиње песма, а која би могла да се сврста у једну од најлепших поетских слика рађања новог дана:

*"Тужна нојца већ одору  
Црну своју свлачи.  
Бела зора у свечано  
Руво се облачи.  
Ведро небо, круну сунце  
Мејнуло на љаву,  
А Даница у зрцалу  
Огледа се љаву."*

Четврту збирку, *Песме (1874-1884)*, Поповић је штампао 1884. године у Земуну. Ова збирка песама је најбогатија, најразноврснија и представља круну Поповићевог књижевног стварања.

Збирка обухвата епске песме: *Свети Сава, Посјанак бајске чесме, Зиданье Дечана, Бајазит*, песме по Арањију (*Маји* 1879.), шкотске баладе (*Јаро*), староенглеске баладе (*Робиново рођење*), преводе песама Ј. Арањија (*Клара Зач*

и *Породични круї*), старошкотске баладе (*Едвард*), песме посвећене Црној Гори (*Имна за Црну Гору, Црнојорским рањеницима*).

Прва песма ове Збирке је *Свети Сава*, и како песник наглашава "по туђој мисли". Песма је писана поводом свечаности и читана први пут на Дан Светог Саве у Учитељској школи у Сомбору 1879. године. Песма је читана 2003. године на Дан Светог Саве на Учитељском факултету у Сомбору.

Мотиви песама су херојство и светлост. Та светлост допире кроз векове од градитеља манастира Жиче, преко Душана који ствара највеће српско царство, Марка Краљевића, Милоша Обилића, Карађорђа, Синђелића, Хајдук Вељка, до Обреновића - сви су под ореолом светлости и славе.

Песме: *Имна за Црну Гору, Црнојорским рањеницима* и *Пирамида њошоме војнику* су типично родољубиве. Посебно је песма *Имна за Црну Гору* имала одјека код читалаца, компонована је музика за њу и певала се.

Поповић је пригодне песме посветио: *Светозару Милетићу кад је њуштен на слободу, Мих. Полићу-Десанчићу, Марији Трандафил, Змај Јовану – Јовановићу, Наг њобром Сиваном Лалошевићем, Наг сесиром Милицом Ајанацковићевом, Наг Савом Рајковићем (српским глумцем), Јанку П-У, њриликом огласка му из Сомбора* и у њима јасно изразио своје политичко опредељење. Значај песника у борби свог народа за национални идентитет дао је у програмској песми *Песницима*:

*"Тешко небу без сунца и звезда,  
Тешко њици без својеја њезда,  
Тешко лали кад цвѣтови жуше  
И народу кад њсници љуше!"*

Поред песама пуних живота, жеље, наде, порука, поклича, јављају се песме: *Блеђано ми лице..., Тужна јесен, Мој животи, Гусић облак*, које сликовито приказују крај животног пута песниковог, једну сасвим другу природу, уморну, резигнирану, тужну, разочарану животом:

*"Све је нишита, све је њрах,  
Крајак животи као дах,  
Тек ударих глан о глан  
Оде радоси као сан!"*

Постављајући питање смисла живота и бирајући између живота и смрти, он се одлучује за смрт:

*"Је л' живиш жрива?  
Ја велим, никако!  
Живеши је шешко,  
Умреши је лако."*

Поповићева лирика обухвата: љубавне, родољубиве (међу којима је већи број бојних песама), сатиричне, дечје, винске, песме посвећене Црној Гори, пригоднице, описне.

Мотиви песама су: љубав, родољубље, родни крај, борба за слободу, пријатељство, Косово, Црна Гора, потомци Немањића, историјски догађаји, историјске личности. Основне теме његове поезије су љубав и патриотизам, а чести мотиви су му и личне патње.

Утицај народне поезије, како лирске, тако и епске, нарочито је упадљив у његовим баладама, епским песмама и бојним песмама.

Поред љубавне и родољубиве поезије, Поповић је писао и пригодну поезију посвећену важнијим датумима и познатим личностима.

Веома је значајна његова љубавна поезија проткана мотивом идеалне драге, дата као дитирамб љубави и као порука о лепоти девојке. И овде су метафоре грађене на елементима природе, а љубавна поезија посвећена је стварној драгој.

Поповић се, као и Змај и други романтичари, непосредније наслања на песнички језик народне поезије. Код њега ћемо чешће него код других наћи епитете: *чарне очи, сиње море, јадна мајка, бела вила, јасне звезде, сунчани зрак, ведро чело, гусле јаворове, ѿламени мач, рујно вино.*

Из народне лирике ће узети и многе лирске симболе: славује, руже, виле и потоке. По угледу на Бранка, Поповић ће у своје песме унети и херојске ликове - симболе из народне епике: Милоша Обилића, Марка Краљевића, Душана, Југовиће, Немањиће.

Песничким сликама: сунце, ноћ, тама, дан, најчешће симболично трансформише своје емоције.

Ноћ је симбол смрти и ропства, али је неодвојива од сунца, од дана. Сунце је симбол буђења, симбол живота. Оно је велико, светло, доноси "златозрачну зору", рађа дан.

У поезији Мите Поповића светлост је зора, сунце, слобода, љубав. За Поповића је и зрак *свeтшао* (*Свeтши зраче*), као и *свeшли* двор, *сјајни* стубови, *свeшила* чесма, *свeшле* очи, *сјајне* звезде, *свeшли* мач, *свeшли* лик, *сјајни* ореол.

Дозивање светлости је и у песмама о слободи. И збирка *Свeшли дани српски* је симболика светлости.

Сликовит и динамичан песнички језик Мите Поповића богат је и персонификацијама: ноћ се свлачи, дан се облачи, холујина урличе, ђерам се превиија, гране јече, месец се крије.

Мелодија његових песама подсећа на народну; песме су му лаке, ритмичне, неке су чак истоветне као народне и прихваћене су и певају се у народу.

За њега је неспорно да је музикалан песник. По овој особини најближи је Бранку Радичевићу. Својом лириком показао је изузетан музички таленат. Његов мелодичан стих инспирисао је композиторе да компоунују музику за бројне његове песме: *О Вигову дну*, *Найравићу*, *Сиџан бисер*, *Гусле моје јаворове*, *Расцела си*, *Коловоћа колом крени*, *Месечина сву недељу дана*, *Под лићом*, *Найрег!*, *У јори*, *При расцанку*, *Две звезде*, *Шалајгалајганом*, *Лећао сам*, *Раздрајано срце*, *У болести*, *Винска песма*, *Хајде*, *песмо*, *Мојој љуби*, *Ој*, *пошоче* и др.

Поповићев песнички језик садржи карактеристике поезије романтизма, мада му се у неким песмама осећа подражавање Бранка, Змаја, Јакшића и Лазе Костића, што не умањује углед овог књижевног ствараоца.

Песник, који је у доба романтичарском био хваљен од публике и, углавном од критике, а куђен кад се ради о драмама, и уношен у изборе најпопуларнијих Срба 19. века, потпуно је оспорен од новије српске критике која је започела радovima Јована Скерлића. Онако како је Лаза Костић доживео да се његовим песмама умањује вредност за живота, тако је и стваралаштво Мите Поповића после његове смрти проглашено као неталентовано и епигонско, а песник гурнут на маргине историје српске књижевности.

Познато нам је из историје књижевности како су пролазили писци које је одбацивао чувени Јован Скерлић, и какве су трновите путеве пролазила њихова дела, да би након нове ревалоризације доживела да се њиховом аутору призна таленат и висока уметничка интуиција.

Време је да се и о Мити Поповићу и његовом књижевном делу изведе умеренији и чињеницама поткрепљен квалитетнији вредносни суд имајући у виду да је његова слава у времену живљења превазилазила његове уметничке способности.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Поповић, М. (1874): *Одабране њесме*, Панчево: Књижара Браће Јовановића.
  2. Поповић, М. (1877): *Пред Васкрс, бојне њесме*, Нови Сад: Српска књижара Браће М. Поповића.
  3. Поповић, М. (1878): *Свејли дани српски, (јунаци и јунаштва најновијеј раџа за ослобођење српско 1875–1877)*, Нови Сад: Српска књижара Браће М. Поповића.
  4. Поповић, М. (1884): *Песме 1874–1884*, Земун: Издање књижаре Ђермекова и Матића.
  5. Деретић, Ј. (1983): *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит.
  6. Иванић, Д. (1988): *Забавно–њочна њериодика српској реализма*, Јавор и Стражилово, Нови Сад: Матица српска.
  7. Скерлић, Ј. (1967): *Историја нове српске књижевности*, Београд: Просвета.
  8. Савић, М. (1898): *Из српске књижевности, слике и расцраве*, Нови Сад: Књижара Браће М. Поповића.
  9. Поповић, С. (1881): *Наша новија лирика*, Летопис матице српске, Нови Сад: Матица српска.
  10. Петровић, В. (1928): *Поповић Миџа, Сџаноевић*, Ст. Народна енциклопедија српско–хрватско–словенска, III књига, Загреб: Библиографски завод.
- 

**Summary:** Mita Popovic was a Serbian poet who lived and wrote in the second half of the XIX century. He wrote lyrics, dramas, stories, and tried himself in writing epics. During his lifetime he achieved glory; he was praised, honored, and accepted by both readers and mostly critics; to be almost forgotten after his death; his literary works unpublished. This work puts more light on Mita Popovic's poetry, the same light he wanted for his nation and for himself.

**Key Words:** Mita Popovic, romanticism, Sombor, lyric poem, light, Serbian.

**Резюме:** Мита Попович сербскиј поџ, коџорј јил и творил во второј половиџе ХИХ века. Он писал лиричке стихотвореџа, драме, новелле, а таџе пробовал писате епическе произведеџа. Он приобрил славу при својој јизџи, био вџсма признанџим, уважаџем и приџаџим публикој својога времени, и бољшеј часџоу критики. После смџрти его забыли, его произведеџа не публикујуџа. Эта раџота освџщает произведеџа поџта Миты Поповича, так как он нес свет для сеџа и для својога нароџа.

**Сџерџневые слова:** Мита Попович, романтизџм, Сомбор, лиричке стихотвореџе, свет, сербскиј јазык.



**ДР ГЕЗА ЦЕКУШ**  
Учитељски факултет  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**  
UDK: 504.06.000.37  
BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 37-44  
Примљено: 23. 12. 2002.

## **ВАСПИТАЊЕ ЗА ЗАШТИТУ И УНАПРЕЂЕЊЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ У РАЗЛИЧИТИМ ПРИЛИКАМА**

**Резиме:** Заштита, обнова и унапређење животне средине је општедруштвени интерес. Дуго-рочно гледано најефикаснији и најјефтинији начин заштите животне средине је васпитање. Елементи васпитања за заштиту и унапређивање животне средине се налазе у појединачним програмима - природе и друштва, познавања природе, познавања друштва, биологије, географије, хемије. Школа постепено губи васпитну делатност као првобитну делатност те васпитање зависи од самоиницијативе и става наставника, односно професора. У овом раду смо указали на неке могућности које програми, школа и природа пружају на овом пољу. Наведени примери се могу реализовати без икаквог материјалног улагања. Ученицима су ове активности интересантне, јер они сами врше испитивање, раде “интердисциплинарно”, ван редовне наставе, не намећу им се задаци, а резултати се могу применити и уживати у свакодневном животу и у образовно-васпитном раду.

**Кључне речи:** биолошка секција, заштита животне средине, васпитање, образовање, ваннаставне активности.

---

### **Увод**

Степен загађености животне средине довео је до повећане осетљивости друштва за овај проблем и у све већој мери захтева здравију животну средину. Стручно знање целог друштва је на овом пољу на основном нивоу. Мада је уочен проблем, за превентиву или за елиминисања истог, чини се доста мало. Зато је поред проширења стручног знања, неопходно развијање и еколошке свести. Образовање и развијање ове врсте културе је у првом реду улога учитеља и на-

ставника, тј. педагога (Ждерић, 1997). Ефикасност васпитног рада је у децјем добу највећа. У року од једне деценије васпитања би требало мењати поглед на свет будућих генерација тако да заштита животне средине буде део ове слике. Ученици само у непосредној стварности могу добити праву слику о проблемима животне средине, и онда, након уочавања и испитивања проблема следи сумирање прикупљених података. Експериментима се могу доказати неповољне последице утицаја околине. Осим тога могу се приказати одређене међузависности, репродуковати процеси у природи. Рад у секцији коригује крутост школског програма. План рада биолошке секције, максималним прилагођавањем локалним условима и проблемима, омогућава темељније проучавање непосредне животне средине (Szerényi, 1994). Резултат ових ваннаставних активности је да ученици личним искуством долазе до нових сазнања. Главни циљ нашег рада у васпитању за заштиту и унапређење животне средине треба да је упознавање стања и буђење интереса ученика према својој животној средини. У овом раду су дати примери за реализацију овог циља.

#### **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ЗАШТИТУ И УНАПРЕЂЕЊЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ**

Највећи проблеми данашњице су све већа загађеност животне средине и немарност, индиферентност човека према својој околини. Зато је главни циљ нашег рада упознавање стања животне средине, буђење интереса ученика према својој средини. За реализацију предвиђених циљева веома су погодне следеће теме:

1. Загађеност ваздуха
2. Загађеност воде
3. Загађеност земљишта
4. Образовање и васпитање за заштиту, обнову и унапређење животне средине.

У вези прве три теме узимају се у обзир следеће тачке гледишта:

- степен и врсте загађености;
- откривање узрока загађености;
- утицај и последица загађења на живи свет и на материјална добра;
- могућности, резултати и фактори нереализовања заштите (Serfőző, 1993).

Облици активности: запажања, мерења и огледи.



Поред стручног значаја, и са педагошког аспекта је веома значајно *образовање и васпитање за заштиту, обнову и унапређење животне средине*. У наставку ћемо навести неколико сугестија које се односе на васпитање за заштиту и унапређење животне средине у *учионици, школском дворишту и на екскурзији*. Наведени примери се могу реализовати и у нижим, и у вишим разредима основне школе, а неки елементи и у средњој школи.

### УЧИОНИЦА

Општи дидактички принцип је да се различите активности образовно-васпитног рада непосредно базирају на свакодневним искуствима. Због метеоролошких услова ученици су често присиљени да остану у учионици. На часовима секције у учионици, могу се направити различити предмети који су везани за проблематику заштите животне средине, нпр. хранилице за птице. *Украсне биљке* су обавезни житељи сваке учионице. Неговање и размножавање ових биљака је такође део васпитног рада (Хавас, 1993). Поред тога, оне чине учионицу естетском животном средином. Успешност нашег рада зависи и од осетљивости биљака, од њиховог положаја у учионици, под каквим условима презимљују. Сваки педагог (учитељ, наставник, професор) зна, да у учионици само оне биљке напредују и декоришу које нису осетљиве на сув ваздух, на хладно, на топло, оне које подносе сувишну количину воде у саксији, али и оне које подносе и сушу од неколико дана. Положај учионице често не одговара биљкама, зато биљке не смеју бити осетљиве ни на (не)осветљеност. Посебан проблем је нега биљака за време распуста. У великом броју школе за време зимског распуста се греју само одређене просторије. Било би добро да се непосредно пре почетка распуста биљке пренесу у једну учионицу. Због заливања, за време зимског и летњег распуста, ово решење је најоптималније.

За учионице су у првом реду погодне оне врсте биљака, које се лако размножавају и брзо расту. Најчешће врсте су: мушкатла (*Pelargonium sp.*), бегонија (*Begonia sp.*), водена палма (*Cyperus diffusus*), хлорофитум (*Chlorophytum comosum*), украсна шпарга (*Asparagus sprengeri*), аспидистра (*Aspidistra elatior*), собни бршљан (*Hedera helix*), сансевиејерија (*Sansevieria trifasciata*), собни пузавец (*Tradescantia sp.*), хибридна украсна коприва (*Coleus-Blumei-Hybride*), жедњак (*Sedum sieboldii*), сциндапсус (*Scindapsus aureus*), сеткрезија (*Setcreasea purpurea*), каменика (*Saxifraga cotyledon*), пилеја (*Pilea cadierei*), ирезина (*Iresine herbstii*), чуваркућа (*Echeveria metallica*, *E. setosa*), дебела кока (*Crassula*) итд.

Биљке и цвеће у учионици не смеју бити само декорација. Оне имају вишеструку улогу. Оне треба да пробуде интересовање, жељу према природи. Ученици, који негују собне биљке, лакше и више могу упознати природу те живот биљака, преко ових биљака. Живот биљака, чак и живот најпростијих украсних биљака је интересантан и поучан. У току образовно-васпитног процеса оне су одлична очигледна средства: ученици прате њихов раст, цветање, упознају се са начином размножавања (нпр. помоћу резница) (Rösner, 1994). У случају да се појаве штеточине, паразити, може се применити заштита која не угрожава животну средину. Тако, нпр. против лисне ваши можемо користити раствор сапуна.

*Живи кућак* нарочито у градској средини пружа наставницима велику могућност. Биљке и животиње живог кутка такође уносе у школу део природе. Живи кутак може имати један сталан и један променљив део. У сталном делу су смештене наведене украсне биљке, а у променљивом делу је материјал који је везан за ново градиво: материјал са екскурзије, различити плодови итд. Ту су смештени и постављени огледни материјали који захтевају дуже време за запажање (услови клијања, пупљење). Акваријум и тераријум чини живи кутак још природнијим. Део живог кутка су и оне хранилице за птице, које се причвршћују на спољашње крило прозора. Током зиме ученици могу посматрати и пратити понашање птице из непосредне близине (Ждерић, 1996).

О животињама живог кутка се брину ученици. Посебном пажњом треба третирати заштићене животиње (у овом случају у првом реду водоземце и гмизавце). Треба да водимо рачуна о томе, да ове животиње што краће време буду заробљене, и за то време да буду под што природнијим условима, да добију одговарајућу храну (количину, врсту и квалитет). Битно је и то, кад смо их заробили, (време парења, полагања јаја обавезно треба избећи). Након посматрања, заједно са групом ученика (који су их уловили), животиње вратимо назад у природу. Овај чин има велику васпитну вредност.

Учионица пружа и друге могућности за васпитање за заштиту животне средине. У већој боци се може дочарати језеро, оно служи за посматрање кружења материје. Могу се гајити (и посматрати) кишне глисте (Czékus, 1998).

### ШКОЛСКО ДВОРИШТЕ

Васпитање на заштиту, обнову и унапређење животне средине обично се врши у природи, у виду теренског рада на ливади, у шуми, поред језера. Међутим, искуства се могу стећи и у кругу школе.

Слично учионици, и школско двориште се може улепшати, приближити природи, нпр. гајењем *једногодишњих биљака*. Уз руководство наставника, ученици могу донети семе, сами га посејати, гајити, пресадити на стално место после пролећних мразева. Слично украсним биљкама учионице, и на овим биљкама се могу извести запажања: процес клијања, образовање листова, упоређење клициних листова и обичних листова, образовање цвета, опрашивање, инсеката – који врше опрашивање, развој плода, итд.

Наш рад на овом пољу је успешнији, ако се бринемо о овим биљкама током целог вегетационог периода, а не само до краја наставе у јуну. Још пре уређења школске баште треба наћи решење за заливање за време летњег распуста. Овај проблем се може пребродити ако се саде луковичасте биљке, биљке са подземним изданком (висибаба, лала, нарцис, зумбул, перуника, крин, итд), јер ове биљке не треба сваке године садити.

Покривање зидова је исто део васпитања. Старе школске зграде доста ружно делују. “Пудерисање” се врши пузавицама. Изглед запостављене зграде или бетонског зида лако се мења ако се покрије бршљаном или дивљом лозом. Пузавице не изискују велики простор, али позитивно утичу на расположење ученика. Поред тога, оне су добри топлотни изолатори, филтрирају ваздух, повећавају количину кисеоника и влаге у ваздуху, смањују буку, заштићују зид од ветра, кише, јаког сунца. Оне пружају простор и храну различитим инсектима и птицама. Запажања су доказала, да ваздушни коренови ових биљака не оштећују зид, и не изазивају одбацивање малтера. Бршљан (*Hedera helix*) и дивља лоза (*Parthenocissus tricuspidata*) су самопузеће. За орлове нокте (*Lonicera henryi* i *L. caprifolium*), за павит (*Clematis jackmanii superba*), руску лозу (*Polygonum baldschuanicum*) или хмељ (*Humulus lupulus*) потребан је одговарајући сталак. Хмељ је изузетно интересантна биљка, одлично очигледно средство у петом разреду основне школе и првом разреду гимназије, јер има једнополне цветове груписане у цваст, дводома је, пузавица, индустријска биљка.

*Компостирање* је савремени начин отклањања органских отпадака. При овом процесу биљни, кухињски отпаци се разлажу, настали компост се може користити за побољшање квалитета земљишта школског врта. У припреми за компостирање врши се селекција отпада, што је важан васпитни моменат васпитно-образовног процеса. Може се повући паралела између трошкова (и еколошког значаја и ефекта) компостирања, транспорта, рециклаже отпада и производње вештачког ђубрива.

На територији школског дворишта се налазе *живе ојраге*, које су станишта различитим животињама, пружају храну, место за изградњу гнезда. Поред тога смањују снагу ветра и ерозију земљишта.

У једном углу школског дворишта могу се гајити *лековитие биљке*. При теренском раду, излетима, могу се сакупљати семена ових биљака. Ученици се упознају и са начином сакупљања, сушења лековитих биљака као и са правилима припремања чаја.

## ПРИРОДА

Природа се најефикасније упознаје у природи. Основно и средњошколски програми предвиђају боравак у природи. За ученике су интересантна станишта као што су: шуме, ливаде, језера, мочваре, пољопривредно обрађена станишта, али нису мање значајни ни паркови, биљни свет поред пруге или биљке гробља. Шетње појачавају емотивну везу ученика према природи. Уместо “парка” одлазе у “наш парк”, на “нашу ливаду”. Боравак у природи треба тако планирати, да то буде пријатан доживљај, да не буде принудно стање. Треба се трудити, да утисци излета позитивно мењају поглед на свет ученика, да допринесе томе да се пристојно понашају у природи, да буду прави природњаци.

Након теренског рада, у учионици могу *цртати*, нпр. место, које су посетили, обод листа, плодове, печурке, животиње. Завршетком цртања међусобно се упоређују радови. Поучно може бити упоређење крошње дрвећа и жбуна. Интересантно је приказивање нијансе боје коре дрвета или јесењих листова. Најспешније радове треба приказати на изложби.

У сваком случају циљ нам је да ученике усмеримо и подстичемо на свеодно посматрање и меморисање, променљивости и различитости у природи.

Одређивање *старости живих и исушених стабала* може се извршити само у живој природи, што је такође занимљив задатак. Пошто се обим дрвенасних биљака повећава за 2-3 цм годишње, лако се може израчунати старост и без година. Међутим, години нам пружају тачне податке о старости и о условима живота дрвета.

За ученике је узбудљив задатак *проучавање описака стабала живојшња*. Песак је најподобније земљиште, као и свеж снег. Слично овим траговима, комад коре или оштећен плод исто може бити доказ присуства неке животињске врсте. Ова посматрања се усмеравају на проучавање животиња које се скривају. Мада се не виде, трагови указују на њихово присуство. Поред тога,

ученици постају свесни да је животни простор веома богат, без обзира на то да ли се то види, или не. Неидентификоване трагове који доказују шароликост једног станишта, ни у ком случају не треба сматрати неуспехом посматрања (Legány, 1993).

У васпитању и образовању за заштиту животне средине значајна су *ош-крића* ученика, као што су нпр. трагови поткорњака, активност бубе котрљана.

У природи, ученици могу добити задатке у којима треба да *нађу* одређене предмете, као што је перје неке птице, трн или лист неке биљке, отпад, нешто на основу мириса. Интересантне су и *перцејивне активности* (Брун, 1995). Једна оваква активност је сакупљање унапред постављених предмета. Неки од њих се лако примећују, пошто имају приметну боју, а неки, због неприметне боје, теже, јер се уклапају у боју средине. На крају игре закључујемо да се животиње – захваљујући заштитној обојености тешко примећују. Циљ ових игара је развијање посматрачке способности у слободној природи и развијање прецизности, тачности при перципирању. Треба да уоче значај маскирања у прилагођавању живог света својој средини, хармонију међу елементима природе, као и, да страни предмети ремете ту хармонију.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Брун, Г., Васић, В., Гачановић, Б., Мандић, Р., Матановић, В., Скенцић, М., Стаматовић, О. (1995): *Зелени људи*, Београд: Врачар.
2. Czékus G. (1998): *Az audiovizuális eszközök alkalmazása az oktató-nevelő munkában*, Sombor: Učiteljski fakultet.
3. Havas P. (edit.) (1993): *Kisiskolások környezeti nevelése*, Alapítvány a magyarországi környezeti nevelésért, Budapest.
4. Legány A. (edit.) (1993): *Környezeti nevelés a táborban*, Alapítvány a magyarországi környezeti nevelésért, Budapest.
5. Rösner-Krisch, N., Herlt, B. (1994): *Natur und Lebensraume in der Stadt*, Arge, Wien.
6. Serfőző S., Domonkos J. (edit.) (1993): *Tanórán kívüli környezeti nevelés*, Magyar Környezetvédelmi Egyesület, Budapest.
7. Szerényi G. (1994): *Környezeti nevelés a szakkörön*, Alapítvány a magyarországi környezeti nevelésért, Budapest.
8. Ждерић, М., Цекуш, Г., Малешевић, Ј., Грдинић, Б. (1996): *Методика наставе у природи и групи*, Нови Сад: Тодор.

9. Ждерић, М. (едит) (1997): *Мојући правци развоја образовања и васпитања за заштитију, обнову и унапређење животног средине*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- 

**Summary:** Protection, renovation and improvement of the living-environment is of general social interest. If looked long term, the most effective and the cheapest way to protect the living environment is via education. Some elements of education for protection and improvement of the living environment are included in the curricula of Nature and Society Study, Nature Study, Society Study, Biology, Geography, Chemistry. However, as our school gradually loses the upbringing quality of education, this kind of education rests on teachers' self-initiative, and on his attitude towards the problem. In this paper, we tried to present some possibilities which could be found in the curricula, school, and nature itself. We listed some examples whose realization requires no financial support. Pupils would find these activities interesting, because they are examined by themselves, use "interdisciplinary" work as free activities, there are no assignments, and the outcomes can be applied and experienced in everyday life and education.

**Key Words:** biology section, protection of the living-environment, upbringing, education, free activities.

**Резюме:** Защита, восстановление и улучшение окружающей среды – интерес всего общества. Самый действенный и недорогой способ защиты окружающей среды на долгий срок – это воспитание. Элементы воспитания защиты и улучшения окружающей среды имеются в некоторых программах: в природо-обществоведении, в природоведении, обществоведении, биологии, географии, химии. Но, так как школа постепенно теряет воспитательную роль, как свою исходную деятельность, воспитание зависит от инициативы и взглядов учителя, преподавателя. В этой работе мы указали на некоторые возможности, которые в этой области дают программы, школы и сама природа. Данные примеры могут полностью осуществиться без материальных затрат. Ученикам эти активности интересны потому что они сами проводят исследования, сотрудничают в различных дисциплинах, во внеклассном обучении, без навязывания им задач, а результаты применяемые и употребляемые в повседневной жизни и в образовательно-воспитательной работе.

**Стержневые слова:** биологический кружок, защита окружающей среды, воспитание, образование, внеклассные активности.

**МР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 371.26:371.311.1

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 45-57

Примљено: 23. 12. 2002.

## **УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРТФОЛИЈА У СИСТЕМУ ВРЕДНОВАЊА У НАСТАВИ**

**Резиме:** У раду се даје приказ концепције употребе портфолија у вредновању рада ученика и студената заснован на досадашњим искуствима из неких европских земаља, а претежно из Финске и Словеније. Портфолији се дефинише као колекција радова које ученици сами одабирају и кроз које се може јасно сагледати уложени труд, интересовања, мотивација, постигнуће и напредак у једној или више области наставног рада. Циљ овог рада је да се педагошкој јавности скрене пажња на нов приступ вредновању знања ученика са нагласком на самооцењивање. Фаворизује се примена портфолија са намером да се ублаже последице екстремног оцењивања знања ученика у постојећој школској пракси и укаже на могућност побољшане комуникације између ученика, наставника и родитеља. Портфолији се представља као поступак путем кога се настава индивидуализује не занемарујући важност кооперативног учења. Осим приказа искустава примене портфолија, аутор предлаже употребу портфолија у нашој наставној пракси уносећи сопствено виђење и оригинални приступ који је настао на основу сопственог искуства у наставном раду.

**Кључне речи:** портфолији, вредновање, евалуација, самовредновање.

---

### **САВРЕМЕНИ ПРИСТУП ВРЕДНОВАЊУ У НАСТАВИ**

Из мноштва приступа вредновању знања ученика у овом раду се издваја онај који наглашава значај праћења и евидентирања промена у развоју појединца. Ова проблематика се разматра са становишта примене ПОРТФОЛИЈА као једног од модернијих поступака и средстава у систему вредновања, путем кога се

обезбеђује и интеграција и интерпретација промена у свеобухватном портрету и развоју појединца. Овде неће бити речи о инструментима вредновања знања ученика са метријског и емпиријског аспекта, већ о процењивању оних ученичких особина и потенцијала који се током континуираног рада могу пратити, те се, осим интелектуалних, процењују и шири исходи наставе као што су интересовања, склоности, идеали, радне навике, став према одређеном градиву. И евалуација се, као релативно нов термин, уводи у ову област ради целовитијег и комплекснијег схватања мерења, оцењивања и процењивања успеха ученика применом инструмената као што су тестови, упитници, интервјуи, протоколи посматрања, анегдотске белешке као и прегледници извршених радова.

У теорији, а и педагошкој пракси код нас, непрестано се указује на потребу сталног и честог испитивања, проверавања и оцењивања знања ученика као и, кад год је то могуће, на примену објективних поступака и инструмената који би помогли спречавању утицаја субјективних фактора као што су: општи оцењивачки став наставника, моментално расположење наставника, знање или незнање претходних испитаника, претходни успех и говорна развијеност ученика и многи други. Међутим, В. Гласер (W. Glasser, 1999, 97) у својој књизи *Наставник у квалитетној школи*, у којој даје посебне сугестије наставницима који у разреду покушавају применити идеје из књиге *Квалитетна школа*, не подразумева да је тестирање један од најважнијих начина да се ученицима призна да нешто знају. Он сматра да, ако желимо уверити ученике да квалитетно раде “морамо их укључити у оцењивање властитог рада упоредним вредновањем”. Упоредно вредновање подразумева одређени редослед поступака. Требало би да ученици показују и објашњавају долазак до решења задатих задатака, чим закључе да то могу, некеме кога то занима, а пре свега наставнику. Тако би се јачало самопоуздање, јер би сви ученици показали и објаснили шта су научили. То је доказ компетенције у предмету који су учили. Од компетенције до квалитета долази се самовредновањем. Сви ученици морају да науче да процењују властити рад, а на основу тога научено ваља побољшавати и понављати све док се не постигне квалитет према свом, а и наставниковом мишљењу. У складу са модерним поступцима вредновања ученици се подстичу да имају мапу својих радова. “Но у квалитетној школи од њих би се тражило да ондје држе примере искључиво квалитетног рада којег су постигли уз помоћ самовредновања и понављања.” (Glasser, W., 1999, 103). За сваки уложени рад у ову мапу требало би да ученици напишу завршну оцену и образложење зашто је баш тај рад у тој мапи.



Ова мапа радова се, у нама доступној литератури, често помиње под називом портфолијо.

Нешто више о примени портфолија у наставном раду може се сазнати из стручних радова које су широј педагошкој јавности представили стручњаци из Финске и Словеније, а чија искуства и сами следимо у процесу припреме преображаја образовања учитеља за нову реформисану школу. Суочени са многим изазовима у подручју образовања у Финској се у последње време наглашава квалитет образовања у смислу веровања у перманентно образовање, односно образовање до краја живота. Уз то, више се придаје значај процесу учења, уместо резултату, односно коначној промени у понашању појединца. Верује се у конструктивизам, по ком деца уче креирајући своја знања на основу претходних. Надаље, оцењивање има кључно место када се говори о квалитету образовања и развоју школства. *A. Rautiainen* подвлачи већ познату максиму да оно што је вредновано даје правац учењу, а оно што није губи вредност. Резултат учења увек одражава природу процеса учења, па стога, ако је процес индивидуализован и резултујући квалитет је различит. Разлике су видљиве у знању, вештинама, навикама, ставовима према учењу, мотивацији за учење и слично. Ученик је у центру пажње, а критеријуми оцењивања су блиски тренутном развојном нивоу ученика и стварном животу. Критеријуми оцењивања све више наглашавају учеников сопствени продукт уместо формалног одговарања на наставникова и нечија туђа питања. Они интегришу значајне субјекте кооперативног учења уместо да наглашавају примену индивидуалних тестова. Усмерени су на стратегије учења, на ставове ученика, на мерење и одржавање квалитета, а не квантитета.

### **ПОРТФОЛИЈО У ВРЕДНОВАЊУ РАДА УЧЕНИКА**

Портфолијо се дефинише као сврсисходна збирка (колекција, мапа) радова које ученици сами одабирају, а из које се може лакше сагледати уложени труд, постигнуће и напредак ученика у некој области. Портфолијо се примењује са циљем да се подстиче размишљање о себи, унапреди ученикова самосвест јер се ради о колекцији радова које је ученик током одређеног временског периода сам изабрао. Важно је истаћи да ученик треба да опише критеријуме за избор радова и критеријуме за њихово вредновање. Ученици бирају оне радове који репрезентују њихов најбољи рад, док евалуацијом процеси учења постављају сами себи нове циљеве за будућност.

Портфолијо је поуздано и практично средство подстицања индивидуалног напредовања и ангажовања ученика у различитим активностима кроз које се стичу знања, развијају навике, исказују интересовања и склоности, ставови према одређеном градиву, развијају способности и откривају нарочити таленти у различитим областима. Наиме, ради се о дидактичком средству прикупљања података о праћењу напредовања ученика, о њиховим постигнућима у погледу знања, вештина и способности, као и о средству подстицања самооцењивања па је погодно за комплексно проверавање и оцењивање рада ученика. Примена портфолија помаже да се процес учења и стицања знања у настави индивидуализује.

Из искуства школске праксе у Финској *A. Rautiainen* описује употребу портфолија која има за циљ да научи ученике како да подигну самопоуздање и постану мотивисани за учење. У портфолију се могу наћи радови из редовне наставе, али и радови урађени ван школе, у учениково слободно време. Портфолијо добија посебан значај и вредност ако га ученик употпуни прилозима из сопствене хоби-колекције. То понекад открива важне податке о ученику као појединцу у наставном процесу. Што се тиче временског интервала портфолијо се може користити за време недеље, месеца, тромесечја или током читавог временског периода док је ученик у школи. Дакле, ради се о инструменту који помаже и ученицима и наставницима и родитељима да сазнају колико су ученици напредовали у некој области. Портфолијо мора бити коментарисан од стране оних који имају намеру да га разгледају и анализирају. Ипак, најважнија је у том процесу ученикова самоевалуација.

У почетку је неопходно да наставници поучавају и саветују ученике како да бирају радове за свој портфолијо, како да их оцењују, док је касније важније да ученици имају више слободе у свом избору и да то ураде самостално. Битно је да ученици о својим радовима разговарају са другим особама, а не само са наставницима. Ученици морају добити шансу да разговарају о својим радовима у групи и прилику да се поносе својим радом. Презентација портфолија требало би да се увек изводи јавно и да радови буду дискутовани у групи.

Савремени немачки педагог *H. Hentig* (1997, 208) у својој књизи *Хумана школа* слично размишља. По њему, модерна дидактика, која ради са наставним листићима, узима деци радост учествовања у драми живота разредне заједнице. “Питање и одговор, мирно седење, чекање док се не дође на ред – то су прастара обележја школе која се тврдокорно држи на животу мимо свих спознаја које имамо у условима успешног учења”. Од три глагола која, по њему, асоцирају на

појам образовање: знати, учинити и бити свестан нечега, ми још увек улажемо пуно напора на први, а готово ништа на последњи, који је и најважнији. Управо применом портфолија можемо направити помак у развијању самосвести код ученика.

Ако се ученик премести у неку другу школу или пресели у неки други град, портфолијо му помаже да се у новој средини лакше сагледа његов постигнути напредак у одређеној области. Важно је да ученици схвате да њихов напредак зависи о њиховом сопственом раду. Ученици се навикавају да прихватају сопствене предности и недостатке, да планирају свој рад и да прате резултате свог учења. Традиционални тестови знања су помало и одвојени од процеса учења, а портфолијо даје могућност да се кроз учеников рад сагледа његово знање, самопоуздање, одговорност, мотивација и уопште напредак. Стога се кроз портфолијо захтева “самомотивација, самоевалуација, отвореност ка новим искуствима, флексибилност, независност и кооперативност” (*Rautiainen, A., 1999, 130*).

Посебан значај приписује се употреби портфолија са аспекта диференцијације наставе. Могућност диференцијације наставе повољно се одражава на надарене ученике. Постављањем себи циљева, демонстрирањем свог талента, надарени ученик, на себи својствен и јединствен начин, може да достигне и више циљеве, да изађе из оквира редовног програма, јер за портфолијо границе не постоје.

Портфолијо је у тесној вези са школским програмом, а радови из колекције потичу из захтева који су њиме постављени. Међутим, портфолији ученика су веома различити тако да је наставницима тешко да изађу на крај са овим разликама. Ученик не вреднује свој рад у односу на остале ученике већ у односу на своја претходна постигнућа иако је наставницима још увек тешко да се одрекну улоге контролора.

У Словенији је спроведено истраживање под називом “Мој први језички портфолијо” на темељу смерница за европски језички портфолијо у ком је обједињена и педагошка функција и функција извештавања о напредовању ученика. Истраживање је обављено у три основне школе у Словенији (Копер, Марезиге, Козина) са циљем да се ученици подстичу и вежбају у примени процедуре само–оцењивања и да подигну сопствено самопоуздање. Језички портфолијо садржи три инструмента и то језичку исказницу (пасош), језичку биографију и збирку (досије) радова одређеног ученика. За основну школу, а посебно за почетне ра-

зреде, најважнија је збирка ученичких радова, док се повећањем степена школе повећава и важност осталих инструмената. У језичкој исказници налазе се информације о критеријумима евалуације које дефинишу сами ученици или студенти, или се дефинишу заједно са наставником тако да одговарају ученицима. Језичка биографија је кратак резиме информација о степену и дубини учења одређеног страног језика. Извештај може хронолошки започети од датума када се први пут почео учити страни језик и употпунити се подацима о томе како ученик учи, шта је лакше, а шта теже учити, у којим условима се више научи, шта више жели да учи, итд. За збирку радова ученици сами бирају примерке својих радова у складу са својим одлукама.

Уз нову доктрину оцењивања у многим државама света се у последње време уводи портфолијо као облик аутентичног, практичног, кумулативног и индивидуализованог проверавања и процењивања ученичких постигнућа. Ради се о изразито индивидуализованом документу у ком су репрезентативни ученикови радови. Вођење портфолија подразумева практично усмерене облике учења и подучавања. Портфолијо може да садржи албуме, дискете, видео касете, аудиокасете и друге колекције објеката и слика у којима се презентује нека ученикова активност. Ученик не учи само пред тест или неку другу врсту провере знања, већ током читавог периода наставног рада. Ова колекција радова може да неутрализује и ублажи последице екстремног проверавања знања, а побољша комуникацију између ученика, наставника и родитеља. Ово је идеалан облик укључивања ученика у процес проверавања и оцењивања знања и као такав развија одговорност код ученика за процесе самоучења и развоја.

*С. Razdevšek Pučko* (1999) наводи начела којих се треба придржавати при употреби портфолија од којих издвајамо нека. Употреба портфолија мора бити једноставна и практична, а ученици информисани о корисности вођења портфолија за мотивацију за достизање бољих резултата и додатни рад који је вредан додатних напора. Применом портфолија морају се нужно укључити различити облици размишљања ученика. На пример, ученици се питају зашто су баш тај рад изабрали за портфолијо, како се кроз радове огледа њихов напредак у одређеној области и слично. Ученик, у улози уредника портфолија, пише неку врсту писма кроз које представља своју колекцију и свој избор. Портфолијо не може бити једини облик проверавања знања те га треба употребљавати као додатак и као комплементаран облик изражавања ученика, намењен реализовању формативних циљева као што је, на пример, мотивација за постигнућем и схватање

властитог учинка, док су оцене намењене ваљаном информисању о достигнутом знању ученика.

### **ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ПОРТФОЛИЈА КАО ДИДАКТИЧКОГ СРЕДСТВА**

Употребом портфолија ученици се могу научити да процењују и вреднују свој рад, да увиде смисао учења јер се њихово знање у портфолију на неки начин материјализује. Ученици се навикавају да вреднују своја знања из различитих области, уместо да на навикнуте начине испуњавају класичне писане налоге или дају усмене одговоре. Учитељи су у предности јер им се нуди могућност да боље упознају ученике, да добију информације које им помажу да донесу одлуку о оценама рада ученика. И родитељи добијају на овакав начин много целовитих информација о достигнутом развоју своје деце. Отуда је и схватљиво да додатни рад на портфолију има смисла како за ученике, тако и за наставнике и родитеље. Портфолијо се показао као изузетно користан у вредновању постигнућа ученика са посебним потребама те се може искористити за потребе дијагностицирања и одлучивања о даљем школовању ове деце.

И поред свих предности које се чине веома прихватљивим, нужно је напоменути да портфолијо додатно оптерећује и учитеље и ученике. Потребно је додатно време за организацију, сакупљање и вредновање радова. Ученици често у ову колекцију уносе радове које су уз помоћ родитеља и одраслих припремили код куће. Бирање радова за портфолијо не би требало препустити случају, док су критеријуми за избор радова у доступној литератури, што значи да се ради о новом дидактичком средству, још увек недоречени и нејасни. Портфолијом се не могу надоместити други облици проверавања и оцењивања знања ученика.

### **ПРЕДЛОЗИ ПРИМЕНЕ ПОРТФОЛИЈА У НАСТАВИ – ИДЕЈНИ КОНЦЕПТ**

Идеја о примени портфолија у наставној пракси не може се у овом тренутку реализовати подједнако у свим наставним предметима. *С. Razdevšek Pučko* (1999) наводи податке из једне анализе која је сачињена у једној канадској провинцији у којој је учествовало 317 учитеља, међу којима је, између осталог, 77% учитеља одговорило да употребљава портфолијо у матерњем језику, 59% у математици, док се уметност и спорт не помињу. Слична ситуација би била и у нашим условима. Наиме, највише самосталних радова ученика, било да се ради о

домаћим, било о школским задацима, реализује се кроз захтеве матерњег језика и математике. Ако би се определили за портфолију у подручју природних наука, прецизније за наставни предмет Познавање природе за IV разред основне школе, ученици би га могли попунити радовима из свих тематских целина. У портфолију би се могли наћи тематски албуми, односно збирке фотографија, слика, цртежа и текстова који се односе на занимљиве информације и новости из проучаване области. Портфолију би могао да садржи и извештаје, илустрације и запажања ученика о обављеним експерименталним доказима о проучаваним појавама. Надаље, портфолију би нужно садржао и радове који указују на примену знања у свакодневним животним ситуацијама. Коначно, ученик би могао приложити у своју збирку радова и онај контролни задатак, наставни листић, писмени састав или било који други запис у ком се огледа његова посебност и који се сматра квалитетним и вредним да заузме своје место у тако важном инструменту.

У овом раду предлажемо неке идеје.

#### **ПОРТФОЛИЈО ЗА НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ**

**I Тематски албуми:** *Биосфера; Разноврсности биљака; Разноврсности животиња* (животиње у води, поред воде, у ваздуху, на копну); *Животиње и биљке у мом сџану и мом дворишту; По чему се људи разликују, итд.*

**II Извештаји о обављеним огледима:** *Ваздух заузима простор; Ваздух има масу; Ваздух врши притисак са свих страна; Шта љива, а шта њоне; Како температура утиче на промену агрегатног стања; Узајамно деловање материја и други огледи.*

Огледи се образлажу, илуструју, износе се запажања у писменом виду и доносе самостални закључци.

**III Примена знања у свакодневном животу:** *Календар временских прилика; Извештај о временској прогнози* (праћење правца ветра и идентификација врсте ветра који дува у месту у коме ученик живи, мерење ваздушног притиска барометром и довођење у везу промена ваздушног притиска са променама времена итд.); *Збирка радова на тему Заштитимо себе и своју околину* (Како се загађује ваздух; Болести, нега и заштита од болести; Електричне појаве опасне по живот итд.); *Збирка радова на тему Да се лакше снађемо у животно* (изношење нових примера о томе како је човек искористио полуку, струку равну, од чега зависи отпор средине, како је човек искористио ваздушни притисак, итд.).

Предложени су само неки идејни оквири који могу да подстакну наставнике и учитеље да се опробају у примени портфолија у наставном раду уз напомену да се у портфолију налазе они радови које је ученик сам одабрао по сопственим критеријумима о квалитетном раду. На сличан начин се може структурирати садржај портфолија за друге наставне предмете на свим нивоима образовања (основна школа, средња школа, факултет)

### **ДИДАКТИЧКИ ПОРТФОЛИЈО**

На универзитетском нивоу могуће је у потпуности реализовати концепт самовредновања применом портфолија. Дидактички портфолијо за студенте учитељских и наставничких факултета као концепт настао је и поникао из практичног наставног рада, из сопствених искустава аутора са часова вежби из Дидактике за студенте II и III године Учитељског факултета у Сомбору.

Дидактички портфолијо може обухватати анализе садржаја, извештаје о обављеним посетама школама, приказе књига, стручних и научних радова, кратке елаборате припреме за наставни час, идејне пројекте, дидактичка средства и материјале као што су наставни листићи, програмирани материјали, нивои задатака објективног типа за проверу знања, апликације, дидактичке укрштенице, дидактичке ребусе и многе друге. Студентима се омеђи тематски оквир, а они, у зависности од интересовања, по сопственим жељама, реализују рад мање или више интензивно или екстензивно. Од низа предложених вежби студенти су обавезни да реализују само неке, док је већина вежби понуђена као могућност коју ће студент прихватити или неће. Следе идеје за колекцију радова која ће бити одраз процеса учења студента, а неће показати само тренутни резултат достигнутог знања из одређене области.

**I Развој дидактичке мисли:** Из оригиналних дела, као примарних извора, студенти бирају, по сопственом избору, оне идеје познатих филозофа, психолога, педагога и других научника које су актуелне и данас, образлажу свој избор, промовишу идеје.

**II Основни дидактички појмови:** Током континуираног наставног рада студенти трагају за дидактичким појмовима који су им непознати и предлажу групи студената изабрани појам којим ће попунити свој дидактички речник. Појмови морају бити непознати свим студентима јер се дидактички речник групе односи само на нове и непознате појмове.

**III Идејни пројекат: “Моја школа будућности”:** Студенти проучавају реформне правце настале крајем XIX и почетком XX века (*Далијон план, Јена план, Винейка техника, Мајнхајмски школски систем* и други) и на основу детаљне анализе о предностима и недостацима истих започињу концепт своје школе будућности који се коначно скицира након савладавања свих садржина из Дидактике.

**IV Етапе у извођењу наставе:** За етапу обрађивања наставних садржаја студенти реализују вежбу везану за екстензитет и интензитет знања. Наиме, по сопственом избору студенти образлажу конкретне генерализације (појмове, дефиниције, законе итд.). За екстензитет знања студенти проналазе минимум чињеница на темељу којих се може извести одређена генерализација (На пример: полуга, квадрат, материја се шири на топлоти итд.). За интензитет знања студенти бирају оне наставне садржаје који се први пут појављују у наставном програму, а потом врше анализу степена дубине обрада садржаја у односу на редослед разреда у основној школи или на степен школовања.

Студенти могу анализирати место вежбања у наставном програму, експлицитну и имплицитну исказаност и дати свој критички осврт. Студентима се даје могућност избора мисаоних активности помоћу којих се може реализовати продуктивно понављање (упоређивање, аналогија, решавање проблема, постављање хипотеза итд.). За портфолијо, студенти могу да припреме анализу садржаја из важећег Наставног програма и да пронађу примере из одабраног наставног предмета за продуктивно понављање.

**V Наставни план и програм:** За овај тематски оквир студенти реализују посету школи, обављају разговор са директором, педагогом и учитељима о примени ових законских докумената и подносе извештај. Извештај садржи сопствени приступ и критички осврт на евентуалне неправилности у примени важећих докумената. Студент сагледава позитивне стране примене наставног плана и програма које предлаже групи за разматрање и дискусију. Предлажу се и измене и допуне уз образложење.

**VI Наставне методе:** За овај тематски оквир изводе се анализе заступљености свих врста и варијанти наставних метода непосредним посматрањем наставног рада. Предлаже се студентима да припреме расправу, као варијанту наставног разговора са различитим тематикама (на пример, За и против домаћих задатака; Традиционална и савремена настава; Субјективни и објективни фактори у оцењивању знања ученика, итд.).



За дидактички портфолијо студенти могу да израде, по свом избору, програмирани материјал, елаборат артикулације извођења наставе системом проблемске наставе (или неким другим савременим наставним системом као што је хеуристичка настава или егземпларна настава); низове задатака на више нивоа тежине са циљем да се настава индивидуализује; инструменте за објективно проверавање и процењивање знања ученика (низови задатака објективног типа); анализу изабраног уџбеника за почетне разреде основне школе са освртом на предности и недостатке; анализу задавања домаћих задатака на практичним примерима (осврт на оптерећеност ученика, врсте домаћих задатака које учитељи задају ученицима, начела којих се учитељи придржавају, итд.). Даровити студенти, који су заинтересовани за истраживачки рад, за рубрику **Вести** припремају нове информације из науке о образовању као и занимљиве податке о правцима реформисања школе у свету и код нас. Свакако, по жељи студената, пишу се прикази прочитаних дела и промовишу на часовима вежби ако прочитана дела доприносе осавремењивању процеса наставе.

Све радове студенти реализују у складу са жељама и интересовањима, било да се ради о предметном пољу, било о редоследу и избору разреда основне школе. Посете школама реализују се у складу са избором студента. Све вежбе се дискутују у кругу, на часовима вежби. Студенти комуницирају међусобно и заједно са сарадником договарају евентуалну дораду одабране вежбе. За портфолијо, студенти потпуно самостално доносе одлуку о томе који ће радови репрезентовати њихове дидактичке активности.

### **ЗАКЉУЧАК**

Изложена искуства и идеје у овом раду о новом облику и дидактичком средству проверавања знања ученика и студената упућују на закључак да је време да схватимо и прихватимо улогу ученика или студента као активног субјекта у наставном процесу. Ово подразумева да ученике навикамо да планирају своје учење, постављају себи циљеве и бирају стратегије. Ако желимо да наставни процес тече у овом правцу, требало би да научимо да нашим ученицима и студентима будемо ментори, да их водимо кроз процесе учења и самоучења, да их бодримо и да им помажемо при решавању проблема на које наилазе.

Ни једна дидактичка активност у школи није подвргнута критици као организација и садржај оцењивања и проверавања знања, било да се ради о основној, средњој или високој школи. Применом портфолија, као својеврсне аутенти-

чне колекције радова ученика или студената, може се унапредити сложена активност вредновања. Радови у портфолију одраз су свакодневних активности ученика и студената реализованих кроз практичан рад и истраживачке задатке. Оваква континуирана провера помаже објективнијој процени успеха ученика јер се остварује у току процеса учења и наставе, а не у намерно организованом ситуацији проверавања знања. Свакако, употреба портфолија не искључује остале технике објективног проверавања знања, већ се нуди као комплементарно средство.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Glasser, W. (1999): *Наставник у квалитетној школи*, Загреб: Едука.
2. Hentig, H. (1997): *Хумана школа*, Загреб: Едука.
3. Razdevšek Pučko, C. (1999): *Portfolijo – mapa za spremljanje procesa učenja* у Зборнику радова Izobraževanje učiteljev за prenovljeno šolo, Љубљана: Педагошки факултет.
4. Rautiainen, A. (1999): *Use of the portfolio and other modern tools of assessment in Finnish school practice*, у Зборнику радова Izobraževanje učiteljev за prenovljeno šolo, Љубљана: Педагошки факултет.
5. Skela, J. (1999): *Language portfolio for primary-school learners (age 11-14) – A Slovenian version* у Зборнику радова Izobraževanje učiteljev за prenovljeno šolo, Љубљана: Педагошки факултет.
6. Čok, L. (1999): *My first portfolio of languages* у Зборнику радова Izobraževanje učiteljev за prenovljeno šolo, Љубљана: Педагошки факултет.

#### ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ:

1. Portfolio – what is it?  
<http://www.makmaol.fi/projektit/portfolio.htm>
2. The Portfolio... What is it?  
<http://www.thebartonsc.sa.edu.au/portfolio/whatisit.htm>
3. The Portfolio... What Purpose?  
<http://www.thebartonsc.sa.edu.au/portfolio/purpose.htm>
4. The Portfolio... Why Start?  
<http://www.thebartonsc.sa.edu.au/portfolio/Whystart.htm>
5. Using the Key Competencies as Framework for the Student Portfolio  
<http://www.thebartonsc.sa.edu.au/portfolio/Teacher/usagenotes 1.htm>
6. Developing the Student Portfolio using the Key Competencies

<http://www.thebartonsc.sa.edu.au/portfolio/Teacher/develop1.htm>

7. Razdevšek–Pučko, C. Changing the Assessment Paradigm in Slovenian Schools  
[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/changing\\_the\\_assesment\\_paradigm-slo-enl-to5.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/changing_the_assesment_paradigm-slo-enl-to5.pdf)
- 

**Summary:** This presentation, which rests on the experience of some European countries, mostly Finland and Slovenia, deals with the concept of portfolio usage in assessment of pupils' and students' work. Portfolio is defined as a collection of students' works, which present their work, interests, motivation, achievements and progress regarding one or several fields of their educational work. The aim of this paper is to draw attention to the new approach in evaluating students' knowledge, particularly the issue of self-evaluation. The application of portfolio is favored in order to moderate the outcomes of extreme evaluation of students' knowledge which exists in practice, and to show the possible ways of improving communication between students, teachers, and parents. Portfolio is seen as a procedure which enables individualization of instruction, but at the same time not neglecting the importance of cooperative learning. In addition, based on her own teaching experience, the author offers original suggestions regarding how portfolio could be used in our school practice, too.

**Key Words:** portfolio, assessment, evaluation, self-evaluation.

**Резюме:** В работе дан обзор концепции употребления курсовых работ в оценке работы учеников и студентов, базирующийся на опыте некоторых европейских стран, в основном Финляндии и Словении. Курсовая работа (портфолио) определяется как коллекция работ которые ученики сами выбирают и в которых можно четко распознать приложенные усилия, заинтересованность, мотивацию, достижение и прогресс в одной или в нескольких областях обучения. Цель этой работы указать педагогической общественности на новый подход в оценке знаний учеников, уделяя особое внимание самооценке. Предпочтение дается применению курсовых работ с целью ослабить последствия экстремальной оценки знаний учеников в настоящей школьной практике и указать на возможность лучшей коммуникации между учениками, учителями и родителями. Портфолио - поступок индивидуализации, не оставляя без внимания важность кооперативной учебы. Кроме обзора опыта применения портфолио, автор предлагает употребление портфолио в нашей школьной практике, высказав свой взгляд и оригинальный подход, выработанный на собственном опыте и в процессе обучения.

**Стержневые слова:** курсовая работа (портфолио), оценка, эвалуация, самооценка.



---

## МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

---

**ЧЕДО ГОВЕДАРИЦА**

Нови Сад

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 372.41/.45

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 59-84

Примљено: 3. 12. 2002.

### НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

**Резиме:** Почетна настава читања је део букварске наставе и обухвата увођење ученика у технику читања, логику разумевања прочитаног текста и елементе изражајног читања. Пре обраде слова наставник треба да се определи којим методом почетног читања и писања треба да учи штампана и писана слова. Наш књижевни језик има морфолошку структуру и највише му одговара гласовна аналитичко–синтетичка метода почетног читања и писања. Када се определи за методу, треба да се определи и за распоред, да ли ће одвојено или упоредо обрађивати штампана и писана слова. Зависно од употребе буквара, наставник се опредељује и за наставни поступак у обради слова, да ли слова обрађивати монографски, групно или комплексним поступком.

Читање се остварује кроз гласно читање и читање у себи. У I разреду доминира гласно читање и остварује се преко шчитавања (сливање, дуже изговарање гласова), хорског читања, наизменичног читања и читања по улогама. Правилно читање се испољава кроз правилан изговор свих гласова, без замуцкивања и понављања гласова, слогова и речи док се чита и сл. Правилно читање се остварује кроз усвајање технике читања, логике разумевања прочитаног текста и елемената изражајног читања.

Техником читања је обухваћена правилност и брзина читања. Логиком разумевања када се долази до значења сваке речи, реченице, одломка и целог текста, разуме и схвата идејна порука писца и заузме став према њима. Овде је приложено и једно мање испитивање логике разумевања прочитаног текста. Код елемената изражајног читања анализирани су неки од захтева који доприносе лепоти читања, као што су: артикулација гласова, дикција и изговор речи у реченици, интонација, музика говора, јачина и висина гласа, боја гласа, ритам и паузе. Цео текст је намењен практичарима за лакше и потпуније увођење ученика у процес почетног читања.

**Кључне речи:** Почетна настава читања, методе, обраде слова, психолошке основе читања.

---

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Настава почетног читања и писања, букварска настава, је учење малих и великих штампаних и писаних слова (учење писања) и увођење ученика у технику читања и логику разумевања прочитаног текста.

Читање и писање су два сложена, упоредна процеса која су се кроз векове, код нас, а и у свету, различито третирали и примењивали. Из вековне праксе, букварске наставе, преузимана су позитивна искуства и достигнућа дидактичких и методичких решења из савремених педагошких, психолошких, социолошких и филозофских научних законитости. Узимано је позитивно оно што је имало елементе савременог и стваралачког, а било је рационално, ефикасно, економично и што је позитивно деловало на психофизички развој ученика.

У дугом периоду, кроз теорију и праксу, примењиване су различите методе и поступци у елементарној настави почетног читања и писања. Различити приступи овом питању, како педагога и психолога, а касније дидактичара и методичара, данас имамо доста различитих подела метода у почетној настави читања и писања. На избор метода почетног читања и писања најчешће се полази од психолошке стране процеса читања и морфолошке стране наставног језика. Поштујући те две основне законитости, дошло се до три велике групе наставних метода у почетној настави читања и писања и то су: синтетичке методе, аналитичке методе и глобална метода почетног читања и писања.

Синтетичких метода, има девет (срицање, зглашавање, гласање, слоговна, природних, нормалних гласова, фонографичка метода и др.).

Код примене синтетичких метода у усвајању основне писмености полази се од елемената говора, гласа и слова, па се њиховом синтезом долази до речи, реченице и текста. Овде се врши синтеза елемената (гласа) у целине (речи, реченице и текст). Најстарија синтетичка метода је метода срицања. Дуго је примењивана у грчком и латинском језику. Почела се примењивати у Европи, па и код нас. Полазила је од упознавања свих слова по азбучном реду. Прво су се учила имена слова, па онда слова, (то је отежавало читање и чинило га досадним за децу). У нашем језику дуго се задржала метода зглашавања (шчитавања) где се сви гласови који се читају дуже изговарају, отежу, више него у обичном говору. Док се глас дуже изговара он се истовремено спаја са следећим гласом у речи.

Ова метода шчитавања одговара структури нашег језика, па се и сада користи у усвајању процеса читања преко шчитавања.

Друга група метода које су се користиле у почетној настави читања и писања су аналитичке методе. Има их четири (метода текста или Жактова метода, метода нормалних реченица, нормалних речи и нормалних гласова). Аналитичке методе су супротне синтетичким методама и полазе у учењу читања и писања од говорних целина текста, реченице и речи, па су по томе и добиле своје име. У нашем језику, од ових метода, највише се користила метода нормалних речи, где се полази од неке лакше и за децу познате речи која се анализом раставља на гласове. По овој методи у нас је саставио буквар др Ђорђе Натошевић 1872. године, а касније методички разрадио и дао упутства за свој буквар Стево Чутурило 1886. године.

У трећу групу метода почетне наставе читања и писања спада само глобална метода. По овој методи речи се не растављају на мање јединице, већ се чита цела реч и учи читање. Настала је из потребе да се што пре научи читање. Појавила се у Америци, а касније и у Европи. За њену примену одговарају романски језици који имају синтактичку структуру језика. Глобална метода не одговара нашој структури језика, па се код нас у почетној настави читања и писања користи аналитичко–синтетичка метода.

Аналитичко–синтетичка метода у почетној настави читања и писања настала је преузимањем позитивних елемената из синтетичких, аналитичких и глобалне методе. Овом методом се пре обраде слова обрађује глас и зато се она назива гласовна аналитичко–синтетичка метода почетне наставе читања и писања. Њена одлика је у томе што се полази од живог говора, од познате речи долази до гласа, а глас се везује за одговарајући знак, слово. Глас је најмања и основна јединица говора, па се зато полази од њега. Сваки глас се гласно, правилно и јасно изговара и истовремено учи. Научени глас, док се учи, истовремено се и изговара. Људи не би могли да читају када не би научили одговарајуће знаке за сваки глас. То су слова. Гласови се чују, а слова се виде, пишу и читају.

Избор методе почетног читања и писања највише је условљен структуром језика и правописа. Српски језик има морфолошку структуру којом се мисао изражава променом речи, дужине речи које се користе у усменом књижевном језику, френквенцијом појединих гласова. Наш правопис је фонетски. Сваки глас има свој знак, слово. Колико имамо у језику гласова, толико имамо и у писму слова.

Наш правопис је погодан за учење читања и писања. Ћирилично писмо је лакше од латиничног писма, јер сваки глас (фонем) има само једно слово (гра-

фем), па се код нашег језика може применити фонетски принцип "Пиши као што говориш, читај као што је написано".

За избор методе почетног читања и писања утичу и други фактори, као што је ментална и социјална зрелост ученика, материјални услови, опремљеност школе одговарајућим техничким и наставним средствима, структуром наставног плана и програма, стручном спремом наставног кадра и слично. Код избора и примене наставне методе често се наводи мисао Лава Толстоја "да нема најбоље методе, већ да постоји само најбољи учитељи". То је велика истина. Вредни и способни наставници који стваралачки и са пуно љубави прилазе послу, и поред низа тешкоћа, успешно уводе ученике у сложени процес читања и писања.

Кад се наставник определио за методу почетног читања и писања, истовремено се опредељује и којим ће распоредом учити ученике штампана и писана слова (читања и писање). У наставној пракси користе се два распореда, одвојени и упоредни распоред учења читања и писања.

Код нас се у прошлости дуго примењивало одвојено учење штампаних и писаних слова, а тиме и одвојено читање од писања. Кроз цео средњи век доминирало је само учење читања. Захарије Орфелин захтева да се и писању посвећује више пажње, што посебно долази до изражаја у току XIX века. Тако Павле Соларић у свом буквару штампаном у Млецима 1812. године ("Буквар словенски триазбучни или првог руководство к познаниу књиги и писани") посвећује више пажње и простора писању, него читању. Др Ђорђе Натошевић у свом буквару ("Буквар за српске основне школе, Београд 1870") уз који даје и "Кратко упутство" за учитеље предвиђа једномесечну припрему за учење читања. Те припреме су обухватале припрему за читање, где су обављане аналитичко-синтетичке вежбе у растављању и састављању речи на слоге и гласове, припремање дечје руке за држање оловке које је потребно за писање. После тога буквара, Стево Чутурило истиче да се говор и гласови обележавају штампаним и рукописним малим и великим словима.

Штампано писмо је производ технике. Њиме се нико не користи при писању. Људи се служе рукописним писмом, пишу писаним словима. Ученици су одвојено учили штампана и писана слова. Прво су се учила штампана слова и читање, а после писана слова и писање. Раније, више, па и данас ређе, наставници се опредељују за одвојени распоред учења штампаних и писаних слова, што је условљено низом познатих чинилаца.



Пошто се наставник определио који ће распоред учења штампаних и писаних слова користити, потребно је да се определи и за наставни поступак. Наставним поступком се одређује колико ће се слова обрађивати у току једног наставног часа, да ли само једно слово (монографски поступак), два и више слова (групни поступак), сва слова (комплексни поступак). У нашој наставној пракси се користе сва три наставна поступка.

Монографским поступком се на једном часу обрађује један глас и његов знак–слово, било упоредним или одвојеним распоредом учења штампаних и писаних слова. Раније су се учила одвојено штампана и писана слова. Прво су се учила сва штампана слова у току првог полугодишта, а у другом полугодишту су учена сва писана слова. Тако се одвојено учило почетно читање од почетног писања. То су била она времена када су деца била мало обухваћена предшколским васпитањем и образовањем. Добра страна монографског поступка је што ученици боље схватају састав речи и обављају правилнију артикулацију свих гласова. Сви гласови и слова се обрађују без журбе и са више времена. Посвећује се више пажње поступности читања и писања, култури усменог и писменог изражавања, граматички и правопису. Све су то били разлози да се овај поступак дуго, а негде и данас, задржи у наставној пракси. И аутори буквара су поштовали ове предности па су писали буквар монографским поступком. Буквар Мите Митића, који је код нас био дуго у примени, писан је одвојеним распоредом и монографским поступком, док је "Моја прва књига" од Десанке Јањушевић, Б. Тимотијевића и В. Миларића рађен монографским поступком и упоредном обрадом штампаних и писаних слова.

Групни поступак у почетној настави читања и писања се примењује ако се на једном наставном часу обрађују два и више слова, најчешће два, а ређе три слова. Он се примењује чешће уз одвојени распоред поред учења слова. Прво се обрађују, по групама, штампана, а после писана слова. Овај поступак је за ученике и наставнике тежи, јер се у току једног наставног часа уче најмање два гласа и два мала и велика слова. Ако су групе слова веће, то је још веће оптерећење за ученике. Групни поступак био би велико оптерећење за ученике, ако би се на истом часу учила упоредо по два писана и два штампана слова, што се у пракси ретко дешава. Применом групног поступка брже се уче гласови и слова, а тиме читање и писање. Основна замерка групном поступку је што се код одвојене обраде штампаних и писаних слова, касније обрађују писана слова, а почетно писање је тежи процес од почетног читања.

Аутори буквара различито су дали број слова у групама. Најчешће су по два слова у групи. Различито је дат и редослед обраде слова.

Није увек поштован захтев о графичкој сложености слова и френквенцији гласова и слова у нашем језику. У буквару "Први корак" чији су аутори Жика Марковић и Мира Алечковић писан је одвојеним распоредом и групним поступком, од два и три слова у групи. Буквар чији су аутори Вук Милатовић и Анастасија Ивковић рађен је по упоредном распореду обраде штампаних и писаних слова и комбинованим поступком, где се монографски обради првих седам штампаних и писаних слова, а после се по два слова обрађују у групама, са изузетком где се слова Ш и Б обрађују монографски. Тешкоће да на једном часу ученици уче по два штампана и два писана слова, практичари решавају одвојеним распоредом учења читања и писања.

### **ИСКУСТВО ПРОСВЕТНОГ САВЕТНИКА**

Као дугогодишњи просветни саветник, а касније и школски надзорник, овај проблем примене наставних поступака у увођењу ученика у процес читања и писања дуго сам пратио и проучавао. Саставио сам глобални и оперативни план рада за почетно читање и писање и у њему после 6 наставних часова припреме, прешао на обраду штампаних слова. Првих шест штампаних слова се обрађује монографски, а после групно по два слова у току једног наставног часа. После обрађених шест штампаних слова, обрађују се и писана слова истим редом, прво монографски, а после по два слова у групи. Обрада штампаних слова иде брже, јер су и лакша и ученици се уводе брже у процес читања. Спорије се обрађују писана слова, јер су графички сложенија, али се раније почиње са писањем које је за ученике теже од читања. По овом моделу, обрада штампаних слова иде брже и завршава се у првој половини децембра, а писаних слова обрада је спорија и завршава се до краја првог полугодишта, а по садашњем изменењем школском календару до краја јануара. У овај модел уграђене су све предности монографског и групног поступка. Он се примењује као комбиновани наставни поступак. Дуго је у примени, све од 1974. године и наишао је на добру примену од стране наставних практичара.

Комплексни поступак се дуже примењује на нашем језиком подручју. Његов идејни творац је Јелена Миоч, учитељица из Београда. Почео се истраживати школске 1960/61. године под називом "Експериментални метод Јелене Миоч" уз помоћ Југословенског завода за проучавање школских и просветних

питања. Узорком су обухваћени ученици из сеоских, приградских и градских школа. Експеримент је трајао две године. У истраживању је учествовало више учитеља, педагога и психолога. Научно је верификован одбраном докторске тезе Мухамеда Мурадбеговића 1965. године. Овај поступак је доста специфичан и све више улази у наставну праксу. Постоје одговарајући приручници и дидактички материјали који се користе у њему, а и разни облици стручног усавршавања помажу креативним практичарима да успешније користе комплексни поступак, па га није потребно посебно приказивати.

Када смо обавили припреме за почетну наставу читања и писања, о чему је било речи у раније објављеном тексту, наставник се опредељује за гласовну аналитичко–синтетичку методу, одвојени или упоредни распоред учења слова, наставни поступак којим се одређује монографски, групно или комбинованим поступком усвајање штампаних и писаних слова, а тиме и увођење ученика у процес читања. Пошто су процеси почетног читања и писања тешки и сложени, захтевају пуно труда, знања и стваралачких активности сваког настаника, ми ћемо их посебно анализирати.

### **НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА**

Читање је облик ефикасног учења. Заснива се на оптичкој анализи и акустичној синтези гласова и елемената говора, речи и реченица. Почетно читање и писање су два сложена процеса која се обављају упоредо. Учећи читање и писање ученици не савлађују само технику почетног читања и писања већ уче нови облик говора, писани говор.

Усмени и писани говор се разликују по својој структури и сложености. Усмени говор се изражава језичким звучним средствима, али користе се различита нејезичка средства као што су разни гестови, покрети руку, мимике, показивање предмета, интонацијом и сл. Сви ови елементи олакшавају усмено изражавање и разумевање људи, повећавају живост, динамику и занимљивост усменог изражавања. Усмени говор је дијалогски говор, разговор се води са саговорником. То свега нема у писаном говору.

Писани говор је доста апстрактан. Изражавање се врши помоћу језичких симбола. Да би дете научило да чита и пише потребно је да изврши анализу речи на гласове, па да те гласове веже за одговарајуће знаке (слова), а њих у одговарајуће речи и реченице. То су аналитичко–синтетичке активности у почетној настави читања и писања. У писаном говору мисли се изражавају потпуним ре-

чима и реченицама, што захтева богатији дечји активни речник и познавање синтаксе, граматике и правописа. Реченице, у писаном говору, садрже и већи број речи. За савлађивање писаног говора потребна је већа психофизичка зрелост дете, него за савлађивање усменог говора. Усмени говор дете учи од почетка друге године живота, а писани касније, негде од пете, шесте или седме године, организованим радом у процесу школске наставе. За учење читања и писања дете треба да достигне одређени степен психофизичког развоја, јер основни фактори готовости за то су интелектуални развој, развој говора, перцепције, посебно визуелне перцепције, претходно искуство, социјална зрелост и др.

Центар за читање налази се у теменом (сензорном) режњу коре великог мозга. Читање је сложена психолошка активност у којој се очи неравномерно крећу дуж реда текста. Ти покрети су веома брзи и одвијају се у скоковима. Између покрета очију врше се фиксације. Фиксације су "паузе" које настају између покрета ("сакада") очију. Процес читања се одвија само на време фиксација. На њих отпада око 90% времена за читање, а остало на покрете очију (10%). Читач види, перципира текст, само за време паузе, а не и за време покрета очију. У току читања обављају се три врсте покрета. Први покрети су са лева на десно у правцу читања текста. То су рефлексивни покрети очију, врло су кратки и на њихово трајање се не може утицати. Друга врста покрета очију су покрети са краја једног на почетак другог реда текста. Они су нешто дужи и трају око 1/25 делова секунде, а трећи су регресивни покрети којима се очи крећу уназад, враћају с десна на лево. Они су много чешћи код ученика који уче да читају, него осталих. Они се јављају када дође до застоја у читању, када читалац тешко препознаје слова или не зна значење прочитаних речи или реченица, или ако је текст слабо читљив и слабо развијена техника читања.

Почетник у читању има доста фиксација, пауза у читању. Оне су у почетку дуже, а касније све краће, зависно од напредовања у савлађивању технике читања и логике разумевања прочитаног текста. Код увежбаних читача, фиксације су све краће и трају 1/4 секунде, а код почетника оне су чешће, мање по обиму и дуже по трајању, јер фиксирају слово по слово и имају много више регресивних покрета очију. Ученик, који учи слова и читање, мора да дешифрира свако слово и изговори његов глас, а после синтезом више гласова прочита целу реч. Почетник у читању не може да чита "наслућивањем" смисла текста, као што то чини добар читач. Усвајањем више слова и учењем читања и разумевањем прочитаног текста смањује се број регресивних покрета.

Основни задатак nastave почетног читања је да научи ученике да лепо и правилно читају одговарајуће текстове, да сви ученици савладају технику читања, логику разумевања и елементе изражајног читања. Процес почетног читања остварује се кроз два начина читања, гласно читање и читање у себи.

## **ДВА НАЧИНА ЧИТАЊА**

### ***Гласно читање***

Гласно читање или читање наглас је први и основни начин читања у почетној настави читања. Оно почиње учењем првих слова и траје различитим интензитетом кроз цео живот. Код гласног читања, поред покрета очију, имамо и покрете говорних органа. После фиксације одговарајућег слова изговара се и његов глас. Почетник у читању учи изговор гласа и перципира слово. Његови покрети очију су много бржи него покрети говорних органа. Ученик у школи почиње да чита наглас, па је то читање и спорије, поготову што је оно условљено, не само споријим покретима говорних органа, него и логиком разумевања прочитаног текста. Ученик, почетник треба да што више гласно чита. Код гласног читања наставник може да прати напредовање сваког ученика како напредује у читању; да прати како изговара поједине гласове, како их слива шчитава у реч; да ли чита лепо, гласно, јасно и правилно. Код гласног читања наставник може да коригује, исправља грешке у читању, подстиче ученике да лепше и правилније читају, показује који ученик чита лепо и правилно, а који прави грешке у читању и сл. Зато гласно читање и доминира, не само у почетној настави читања, него и касније кроз све разреде у основној школи. Оно је важно и мора му се посветити много бриге и времена. Наставник мора сам правилно да чита, па својим примером да подстиче ученике на такмичење у лепом, правилном и изражајном читању.

### ***Читање у себи***

Читање у себи или немо читање је други начин учења читања у почетној настави читања. Код овог начина читања ученик обавља све психолошке радње, као и код гласног читања, али се прочитана реч гласно не изговара, већ се тихо, бесчујно каже у себи. Брже се врше фиксације, опажање слова и речи, него усмено испољавање гласног читања. Очи иду испред гласа и говора. Глас и говор успоравају брзину читања, па и логику разумевања прочитаног текста, зато читање у себи доминира у животу људи, њиме се више и брже стичу информације

и поруке се боље разумеју. Оно је економичније и нема учења и напредовања без тихог читања. Са читањем у себи треба почети што раније, још у првом разреду основне школе, како би се оно што пре и успешније развило и усавршило. Постоје подељена мишљења практичара, па и теоретичара о почетку примењивања читања у себи. Већина њих је да се тихим читањем почиње чим се усвоје штампана слова, док има и оних који сматрају да се оно одложи за касније за други разред основне школе. Одлагања учења тихог читања за касније нема никаквог оправдања и треба га примењивати после обраде свих штампаних слова. Читање у себи треба знати и правилно примењивати. Треба га користити повремено, али уз обавезно препричавање оног што је читано у себи. Може се текст прочитати у себи, а препричати писмено или илустровати. Оно је дошло, посебно до изражаја у комбинованим одељењима и код тихог рада на многим наставним часовима.

### **ОБЛИЦИ ГЛАСНОГ ЧИТАЊА**

Поред наведена два начина учења читања, постоји више облика гласног читања који се посебно користе у почетној настави читања. Неке од тих облика ћемо и анализирати, као што је: шчитавање, хорско читање, наизменично (штафетно) читање, читање по улогама и др.

#### ***Шчитавање***

Шчитавање је облик гласног читања. Једино се шчитавање примењује у почетној настави читања када се гласови у целој речи изговарају нешто дуже него обично. Они се отежу и сливају (синтетишу) у реч. Сваки глас треба да се гласно и јасно изговори. Сви се гласови изговарају истом висином и трајањем, сем последњег гласа у речи који се нормално изговара. Тако на пример, када се шчитава реч МИРА гласно и правилно се изговарају гласови МММИИИРРРА.

Шчитавање је важна фаза у почетном читању и примењује се независно којим се поступком обрађују слова. Примењује се у првој фази учења читања и траје док ученик не почне да нормално чита. Има практичара који шчитавање не користе у процесу почетног читања. Шчитавање се изоставља и инсистира да сви ученици одмах почну да читају без сливања гласова изговоре (прочитају) целу реч. То се може користити ако ученик познаје више слова и почне одмах да правилно чита. Пошто је читање индивидуализирани процес и различито се усваја онда му тако треба и прилазити. Ученика, који лакше усвајају процес чи-

тања преко шчитавања, њега треба и примењивати, а код ученика који почињу да поступно читају, без сливања гласова, шчитавање не треба користити. Шчитавање се обавља поступно, користе се лакше и краће речи, прво једносложне (од, миш, со, во), па двосложне (мама, нана, тата) и теже речи (четка, хаљина). Наставник треба прво да прочита, шчитава одговарајућу реч, како би показао ученицима како се изговарају сви гласови, шчитавају гласови у целој речи. После њега шчитавају ученици, у почетку бољи, а касније сви. Треба примењивати правило, да сви ученици у току једног часа шчитавају или читају. Шчитавање се најчешће, обавља појединачно, може и групно, а ређе хорски. Важно је да наставник уочава индивидуалне неправилности код свих ученика и одмах их исправља. Шчитавање се у почетку одвија нешто спорије, а касније нормалном брзином говора. У процесу увођења ученика у читање, преко шчитавања, јављају се одређене неправилности као што су: ученици шчитавају сувише тихо и споро; прво у себи прочитају реч па је онда кажу; сричу слово по слово (гласовно срицање); сричу слог по слог (слоговно срицање); певају док шчитавају и слично. Ове, као и друге слабости почетног читања, треба благовремено уочити и исправити.

Буквар је основни уџбеник који се користи у почетној настави читања. У њему се налазе текстови који се лакше читају. Редослед и распоред слова дат је по фонетској и графичкој сложености фонема и графема. Постоје различити дидактички материјали и облици кроз које се ученици уводе у процес читања, преко шчитавања.

Најстарије и најчешће наставно средство које се користи у обради слова и шчитавања је словарица којих има различитих облика и квалитета. На словарицу се стављају учена слова, састављају речи и реченице, после шчитавају и читају. На њој се могу додавати о одузимати поједина слова, ради добијања нових речи (сока, кока, коса, сос) итд. Словарицу треба користити, али не дуго.

Користи се код обраде првих неколико слова, а после се место ње могу користити други дидактички материјали.

Код шчитавања и читања могу се користити различити облици и начини рада, написане речи вертикално, читање речи преко реда, домино речи, од датих речи састављати реченице (дува, пада, ветар, киша; Ветар дува. Киша пада.). Могу се читати дате речи с десна у лево или с лева у десно (сок–кос, Иво–ови, вис–сив, сир–рис, пут–гуп). Наставник може писати речи или реченице на табли, па их после читати или шчитавати, затим користити наставни плакат, графофолије, дијафилмове, различите сликовнице, наслове из новина, рекламе, кра-

ће текстове из дечје штампе, радне листове, допуњавати започете реченице, решавати ребусе, укрштене речи и много другог дидактичког материјала. Све те текстове треба зналачки одабрати и правилно применити и искористити.

### *Хорско читање*

За вежбање технике читања повремено се у почетној настави читања користи и хорско читање. Оно има дугу прошлост и потиче од црквеног појања. Хорско читање се реализује у групама или са целим одељењем. Повремено се користи упоредо са шчитавањем и читањем, њиме се подстичу спорији и слабији ученици који теже читају. Погодно је за покретање ученика који су стидни и плашљиви да гласније шчитавају и читају. У хорском читању се не може пратити правилност читања посебно артикулацију гласова и није погодно за отклањање многих слабости читања. Хорско читање може се користити само у почетку букварске наставе код читања тежих речи и реченица, а повремено и код подстицања мирних и повучених ученика да гласније читају. Његовом чешћом применом може наставник да стекне утисак да му ученици добро читају, јер нема правилног читања без појединачног индивидуалног читања сваког ученика. Ако се повремено користи хорско читање, боље га је користити у мањим групама код редовног почетног читања, а не или мање код шчитавања, јер се помоћу њега може увежбавати техника читања, а не логика разумевања прочитаног текста и елементи изражајног читања.

### *Наизменично читање*

У почетној настави читања најчешће се користи наизменично или штафетно читање. То је индивидуално гласно читање. Састоји се од појединачног читања, када један ученик прочита једну реченицу или мањи пасус, а после њега настави да чита други ученик, тамо где је први стао. Наизменично читање или читање у наставцима, како се најчешће и назива, погодно је за развијање пажње ученика. Сваки ученик прати претходног читача, јер он може изненада да настави даље да чита. Код сваког читања, а посебно код наизменичног читања, ученик треба да обавезно преприча оно што је он прочитао да наставник види да ли и колико ученик разуме оно што је прочитао, јер нема развијања технике читања без логике разумевања прочитаног текста. Може се тражити да текст који прочита један ученик, преприча други или више њих. Овим обликом читања, у току једног часа, могу се обухватити сви или већи део ученика из одељења. На



овај начин могу редом да читају сви ученици, али је ефикасније ако ученици читају преко реда када их прозове наставник. Наизменично читање је погодно за такмичење ученика у техници и брзини читања и користи се у букварској и побукварској настави читања.

### ***Читање по улогама***

Овај облик гласног читања нашао је своју примену и у почетној настави читања, а састоји се у томе што се одговарајући текст у којем има доста управног говора подели ученицима по улогама. Наставник одреди групу ученика, зависно од учесника који се спомињу у одабраном тексту. Текст треба да одабере наставник и он треба да је пригодан и приступачан за ученике овог узраста. Сваки ученик из групе добије свој део текста којег треба да прочита. Код читања текста по улогама треба захтевати да се он изражајно чита, а ако у тексту има делова где се могу имитирати, подражавати, људи или животиње, то треба тражити од ученика да изразе изговором (говор јунака, мајке, детета или лукавство лије, умиљатост јагњета, оглашавање петла, пилета, маце, овце, козе и слично). Овај облик читања може се успешно користити после обраде свих штампаних слова, код увођења ученика у технику читања и елементе изражајног читања.

То су начини и важнији облици читања који се најчешће, а неки и једино (шчитавање) користе у почетној настави читања у првом разреду основне школе.

## **РАЗВИЈАЊЕ ТЕХНИКЕ УСПЕШНОГ ЧИТАЊА**

Пошто је читање облик успешног учења, од његове успешности зависи напредовање и успех ученика у школи и животу. Дobar читалац лакше и брже долази до информација које су дате у писаним текстовима. Школа је дужна да на одговарајућим програмским садржајима и савременим облицима рада развија индивидуалне читалачке способности ученика. Ученике треба у школи оспособити да читају правилно, брзо и лепо, да развију навике правилног читања што се остварује преко развијања технике читања, логике разумевања прочитаног текста и елемената изражајног читања.

Сада се у свету прогресивно увећава фонд знања. Путем информатичког образовања се до одговарајућих знања долази брзо и рационално. Време брзо тече, а многа знања још брже застаревају и до нових треба доћи брже и на време их искористити у животу и раду. Читањем се долази до те богате ризнице научних знања и информација. Често се каже "Добро чита ко много чита", па је по-

требно код ученика формирати навику читања. Она се формира, како у школи, тако и у породици. Ученици треба да читају више од текстова, из домаће и школске лектире. Од малена треба ученике учланити у школску, сеоску или градску библиотеку, ризнице знања, да читају текстове из дечје штампе и других писаних материјала. Техника читања се индивидуално развија. У сваком одељењу постоје ученици који боље и они који слабије читају. Наставник је дужан да прати напредовање свих ученика у читању, да их подстиче, бодри, упућује и развија љубав за читање.

Техника читања је доста обиман посао и њом је обухваћено правилно читање и брзина читања.

*Правилно читање* је једно од основних захтева који се траже од сваког читача, а посебно ученика који се уводи у процес почетног читања. Формирана навика правилног читања, на овом узрасту, је основна и трајна која се касније у животу ретко коригује. Постоји више захтева и правила које треба примењивати да би читање било правилно и успешно. Ми ћемо само неке истаћи и набројати.

Правилно читање се најчешће испољава у правилном изговору свих гласова у речи. Ако читач правилно изговара све гласове, онда је то први предуслов за правилно читање. Услов за правилну артикулацију гласова је нормално функционисање говорних органа. Мора се знати правилно дисати и узимати ваздух кроз нос, да би се правилно изговарали поједини гласови. Узрок неправилне артикулације гласова и речи може бити код ученика због емоционалне узнемирености, страха од школе и брзоплетости, па те ученике треба ослободити емоционалних узбуђења кроз различите облике подстицања, без икакве покуде, већ са што више похвале.

У нашем језику има гласова који се тешко артикулишу, изговарају, (ч, ћ, р, ц, ђ, х, џ) па наставник мора посебно обратити пажњу на њихов правилан изговор.

Правилно читање се остварује, ако се не замуцкује док се чита и изговарају поједине речи или ако се не понављају поједини гласови, слогови и речи у току читања. Има ученика који изостављају поједине гласове док читају, па и на то треба обратити пажњу и тај пропуст благовремено исправити. Док неки ученици изостављају гласове, има и оних који додају и нове гласове којих у речи нема и тако праве грешке у шчитавању и читању. Дешава се у току читања да поједини ученици, поред додавања непотребних гласова, праве паузе у току чи-

тања појединих речи, па се губи смисао речи и читање постаје "исецкано" и грубо. Важан елемент у правилном читању је и јачина и висина гласа, ако он није нормалан, сувише висок прелази се у викање, или сувише низак, тешко се чује. Важнији елементи правилног читања су и правилно акцентирање прочитаних речи, ритам, дикција и остали елементи изражајног читања.

На све те неправилности које се појављују у току читања, наставник мора обратити пажњу, пропусти учавати и одмах их индивидуално код сваког ученика отклањати и на тај начин ће читање бити правилно и прочитано како је и написано. Колико је важно на време уочити пропусти у читању, још је важније знати најефикасније те пропусти отклонити. Слабости читања се могу уочавати и отклањати само у току гласног читања. На указану грешку, ученик мора сам да је отклони. Код читања тежих речи, наставник их први чита, а после њега бољи ученици. Теже речи се могу написати на таблу и са табле читати и обавезно одредити њихово значење, пошто су то обично теже речи и њихово значење ученицима је непознато. Важан чинилац у правилном читању је и брзина којом ученик чита одговарајући текст. Сваки ученик има свој лични темпо читања. Темпо читања код почетника је сувише спор, па се он поступно повећава, да би касније достигао темпо нормалног говора. Чим се прекорачи индивидуални темпо читања, праве се грешке у читању. То наставници лако уочавају, па ученике који брзо читају поступно навикавају на успорено читање, а споре читаче подстичу на брже, нормално читање.

**Брзина читања** спада у технику читања и она се поред правилности читања формира у процесу почетне наставе читања. Брзина читања је индивидуална компонента сваког читача и постиже се читањем различитих текстова на глас и у себи. Брже се чита текст ако се чита у себи, јер је гласно читање успорено функцијом говорних органа.

Критеријум за брзину читања мора бити степен разумевања прочитаног текста. Они ученици који читају брзо, "као воду", а не знају да препричају текст који су читали нису добри читачи. Никада брзина читања не сме да иде на штету разумевања прочитаног текста, јер брзина читања и разумевања прочитаног текста морају ићи упоредо и упоредо се развијати. Наставници често у томе греше, јер ако им ђаци брзо читају, а не обраћају пажњу на логику разумевања прочитаног текста, нису остварили основни задатак матерњег језика у почетној настави читања, да се правилно чита, нормалним индивидуалним темпом (говором) и да се разуме оно што је прочитано. У наставној пракси појављују се поје-

дини облици рада у постизању одговарајуће брзине у почетној настави читања као што су: читање одабраних реченица; читање текста са ограниченим временом за читање; наизменично читање; читање дијалога; узорно читање наставника, итд.

Вежбе у брзини читања одабраних реченица спроводи се једноставно и лако. Наставник сам састави реченице (Весна шије хаљину. Иван пеца рибе. Ђорђе је покосио траву. Момир је отпутовао у Чачак). Реченице се умноже на наставном листу и поделе да их ђаци читају. Одреди се време за читање. После тога времена дају се питања на која одговарају ученици. Они ученици који су одговорили на више питања, правилно и са разумевањем, они су у одређеној временској јединици, од 1 минута, брже прочитали текст у себи и боље га разумели. Место реченица, може се дати и одговарајући текст, да се у одређеном времену прочита и одговори на питања. После тихог читања у себи, ученици гласно читају исти текст, а наставник мери време за које је сваки појединачни ученик прочитао тај текст. На сличан начин се мери и брзина читања код наизменичног читања или читања дијалога.

Време, које је потребно за читање одговарајућег текста са логичким смислом, може да мери сваки наставник на нестандардизованом тексту. Он сам одабира текст који по садржају одговара могућностима ученика. Текст се да да ученици читају, а после се појединачно штоперицом мери време и број прочитаних речи у минуту. Ако ученик прочита један текст од 15 речи за три минута његова брзина читања је пет речи у минути. Други ученици ће тај исти текст прочитати за две, четири или више минута. Добијени подаци се уносе у одговарајућу табелу у коју се поред редног броја, уноси име ученика, календарски узраст, успех их матерњег језика, број прочитаних речи у једној минути и ранг на табели. Објективније мерење брзине гласног читања испитује се помоћу одговарајућег испитног материјала (др Иван Фурлан: Једноминутни испит гласног читања) који се раније користио у нашој пракси, а састоји се од А Б Ц облика на којима су дате речи по тежини и дужини, без смисла, и користио се за испитивање брзине читања три пута у току школске године у фебруару, априлу и јуну.

#### **РАЗВИЈАЊЕ ЛОГИКЕ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА**

Поред развијања технике читања, неопходно је у почетној настави читања, развијати и логику разумевања прочитаног текста. То је друга карактеристика процеса читања, врло важна и за ученике нимало лака, без које нема учења и

самообразовања. Код ученика почетника постоје велике разлике у разумевању прочитаног текста, као што постоје и разлике у техници читања. Логика разумевања прочитаног текста заснива се на развијености опште интелигенције и психичке развијености сваког ученика. Сем развијености опште интелигенције важну улогу на логику разумевања имају и фонд активних речи које поседују ученици, предзнање ученика, емоционална зрелост, однос ученика према раду и учењу, животна средина и искуство које ученик поседује, итд.

Сваки текст, који се учи и чита, има своје посебности и карактеристике које се морају поштовати у одређивању задатака наставног рада како би што већи број ученика логички разумели садржај текста и основне пишчеве поруке. Интерпретираћемо поједине начине рада који помажу да се текстови боље схвате и разумеју.

Када се ученици упознају са појединим текстовима, важно је да они најлакше дођу до правог значења садржаја текста у целини и појединим његовим деловима. Морају се разумети значења појединих речи, израза и цео текст. Речи и изразе треба објашњавати увек у контексту текста, а не никако издвајањем речи из реченице и текста. Ученици ће лакше схватити значење речи "х и т њ а" ако се прочита цела реченица ("Ђаче кличе мени х и т њ а није, чекај сунце да научим прије") или значење речи "ринтао" лако ће се објаснити у склопу целе реченице ("Као слуга р и н т а о је за друге, радио за друге). Речи и изрази могу се објашњавати уз примену одговарајућих наставних средстава или предмета. Лако ћемо објаснити цвет висибаве или маслачка ако се покажу природни цветови, а неке речи и изразе можемо објаснити ако се они пропрате одговарајућом мимиком и гестикулацијом (Мачка в р е б а миша. Зеc с т р и ж е ушима и сл.). Поред показивања предмета за објашњавање могу се користити и слике (Про-планак у шуми – слика пропланка. Воденица на реци – слика воденице) или налажењем за поједине речи синонима ("беседи"–говори, "одважан"– храбар), а могу се појединачни појмови објашњавати општим и обрнуто ("Тор" – ограђен простор за стоку, "Житарике" – пшеница, кукуруз, јечам, овас и раж).

Поједине речи и изрази могу се објашњавати уз описивање значења речи ("Жал" пешчана морска обала, "Видик" је простор који видимо испред себе). Непознате речи и изрази могу се објашњавати и у уводном делу часа, у току читања текста и на друге начине.

Поред разумевања појединих речи и израза, често се мора ученицима објашњавати и значење појединих реченица. Нису све реченице у тексту исте садржине. Неке су за ученике лакше разумљиве, док су друге тешке и неопхо-

дна је помоћ наставника да би се оне схватиле. Садржај реченице најбоље се објашњава ако се њен садржај повеже са садржајем других реченица истог текста. Свака реченица има основно значење, које се најчешће изражава помоћу једне или две речи које су носиоци садржаја текста. Тако на пример у реченици "Знање је право имање". Реч з н а њ е је носилац мисли или "На извору б и с т р а вода тече и сл.

Сваки текст се може разумети ако се разумеју његови делови (речи, изрази, реченице, одломци). Један од начина рада за разумевање одговарајућег текста је и препричавање његове садржине. Препричавање се користи у почетној настави као облик усменог изражавања када наставник тражи од ученика да својим речима препричају учене садржаје. Препричавање читаног текста може бити са и без питања наставника. Највише се користи препричавање оног дела текста који је ученик прочитао да би се видело колико је и како ученик разумео и запамтио оно што је читао. Препричавање може бити опширно и сажето, понекад изборно (ученик преприча само онај део текста којег је он одабрао), а може бити и стваралачко (када ученик мења садржај према своме мишљењу).

Потпуније разумевање прочитаног текста, понирање у његове нијансе и појединости, остварује се помоћу правилно одабраних питања. Питања, најчешће, поставља наставник, али могу да их постављају и ученици. Пожељно је оспособљавати ученике да и они међусобно постављају питања, једни другима, или своме наставнику. Заједничким питањима и међусобним комуникацијама најуспешније се објашњавају догађаји, поступци и изналазе узрочно–последичне везе. Наставник треба да том послу прилази стручно и одговорно, јер је права уметност водити разговор и мотивисати ученике да што комплетније схвате текст и пишчеве поруке.

Користе се и други начини рада којима се ученици оспособљавају да логички усвајају садржаје које су читали, па се понекад прави и одговарајући план за анализу текста. План је сажета репродукција битног садржаја. Може се план правити за цело одељење или за поједине групе. У плану се траже одговарајући захтеви као што су: место радње, време, учесници и њихови поступци, узрочно–последичне везе, аутор текста и сл. На тај начин се понире у суштину текста, уочавају и истичу васпитне стране уз примену одговарајућих мисаоних операција као што су: анализе, упоређивање, апстракције, синтезе и генерализације. Док се врши садржајна, васпитна и идејна порука, скреће се пажња ученика на врсту књижевног дела (прозно, поетско, прича, бајка, басна, пословице, умет-

ничка, народна књижевност, итд.) тада се кратко понешто каже и о писцу, неке цртице из његовог живота и рада.

Као што се може мерити брзина прочитаног текста, тако се може мерити и логика разумевања прочитаног текста. За мерење логике разумевања читаних садржаја, наставник сам одабира одговарајући, погодан и за ученике непознат текст. Текст се узима из дечјег живота који је засићен одговарајућим подацима и садржајем. Наставник, уз текст, одабере и одговарајућа питања која ће постављати ученицима у току испитивања. Одговори за свако питање се бодују. Број бодова се одређује према тежини питања. Ево једног текста који сам користио, као просветни саветник, за испитивање логике разумевања прочитаног текста. Испитивање се обављало индивидуално са сваким учеником у периоду мај–јуни у првом разреду. Није ограничено време за читање текста.

### Воће

Јесен је богата даровима. Тада сазрева воће. У воћњацима берачи беру крушке, јабуке, шљиве и кајсије. Стављају их у корпе и преносе кућама. Тамо одвајају воће за продају и оно које ће оставити за зимницу. Посебно бирају плодове од којих ће спремати разне компоте, пекмез, мармеладу и воћне сокове.

У кључу за разумевање овог текста одређена су питања, тачни одговори и број бодова. То се откуца на један лист и наставник га користи док испитује ученика.

Ред. бр.	ПИТАЊА	ТАЧНИ ОДГОВОРИ	БРОЈ МОГУЋИХ БОДОВА
1.	Који је наслов текста којег си сада прочитао?	Воће	1
2.	Које годишње доба се спомиње?	Јесен	1
3.	Који су се плодови брали?	Крушке, јабуке, шљиве, кајсије	4
4.	Где су берачи стављали убрано воће?	У корпе	1
5.	За шта су одвајали убрано воће?	Воће за продају и воће за зимницу	2
6.	Шта су спремали од набраног воћа?	Компот, пекмез, мармеладу и воћне сокове	4
		Укупно бодова:	N =13

На овом испитном материјалу максималан број бодова је 13 (N = 13).

Процент логичког разумевања прочитаног текста одређује се што се број освојених бодова множи са 100 и дели са укупним бројем могућих бодова (13) по формули:

$$LR = \frac{x \cdot 100}{13}$$

Ако је ученик на, овом тексту освојио 70 и више бодова може се сматрати да је логички разумео текст.

Овде се може израчунавати и средње, аритметичка вредност и остале статистичке вредности, али за ова мала испитивања то није потребно. Да би се лакше евидентирали постигнути резултати, за сваког ученика, подаци се могу унети у одговарајућу табелу:

### ИСПИТИВАЊЕ ЛОГИКЕ РАЗУМЕВАЊА

Назив школе \_\_\_\_\_ Разред \_\_\_\_\_ Место \_\_\_\_\_  
 Датум испитивања \_\_\_\_\_ Школске \_\_\_\_\_  
 Наставник \_\_\_\_\_ Школска спрема \_\_\_\_\_ Година искуства \_\_\_\_\_  
 Користио буквар \_\_\_\_\_  
 Наставни поступак у почетној настави читања \_\_\_\_\_  
 Обраде штампаних слова: а) почела \_\_\_\_\_ б) завршена \_\_\_\_\_  
 Распоред учења слова а) одвојена обрада \_\_\_\_\_ б) упоредна обрада \_\_\_\_\_

Ред. бр.	Име ученика	Знао слова у септембру	Питања и освојени број бодова	Бр. мог. бодова	Осв. бод.	Проц. %	Ранг
1.	НН						
2.	ББ						

Наставници треба да повремено мере брзину читања и логику разумевања прочитаног текста како би могли комплетније да прате напредовање сваког ученика у почетној настави читања. То су мерења која не траже много знања и напора и она се могу радити уз сарадњу са стручним сарадницима из школе појединачно или на нивоу разредног већа.



### *Изражајно читање*

Изражајно читање је трећа битна особина успешног читања. Састоји се у правилном коришћењу гласа за изражавање мисли и осећања. То је квалитетно читање за разумевање прочитаног текста и елементи изражајног читања. Може се испољавати само ако се ученици правилно уводе у технику читања и логику разумевања прочитаног текста. Елементи изражајног читања испољавају се само кроз правилно гласно читање. Њега прати, поред одмереног гласа, понекад мимика и гестикулација. Елементи изражајног читања се испољавају кроз правилну артикулацију, дикцију, интонацију, боју, јачину и висину гласа, брзину и ритам читања и друге елементе изражајног читања.

Артикулација се испољава кроз правилно изговарање свих гласова у речи и доприноси да се све речи изговарају правилно и јасно, без прескакања и испуштања појединих гласова у процесу читања или говора. У нашем књижевном језику постоје гласови који се лакше и теже изговарају, па посебно треба обратити пажњу на изговор тежих гласова као што су: *ћ, ч, ц, р, ђ, џ, х, њ*, и сл. За увежбавање и правилно изговарање тих гласова постоје посебне ортоепско–граматичке вежбе или различите игре и бројалице у којима се чешће налазе ти гласови. Ево неких од њих: "Бура бучи, стари чича чучи. Мало мече мед у уста меће. Нуди Мићи, а он меда неће. Стари чича Чеда прича. Тврдоглаво маче". Могу се изговарати и поједине теже речи: *ђак, цак, Ђурђица, кључић, цеп, мачак, воћњак, храна, грожђе* и сл. Код читања ових речи треба обратити пажњу да ученици правилно изговарају све гласове и речи, без замуцкивања, јасно и гласно уз стално бодрење и подстицање наставника.

Артикулација је правилно изговарање свих гласова, а дикција је правилно и јасно изговарање свих речи у реченици. Нема добре дикције без правилне артикулације гласова. Код правилне дикције мора бити добар нагласак и изговор сваког слога, речи и реченице. Постоје три врсте дикције: граматичка, логичка и психолошка дикција и све су важне у правилном изговору и читању. Граматичка дикција се испољава у правилном наглашавању сваке речи у реченици и тексту, а логичка је дикција када се посебно истичу речи које су носиоци главне мисли; тако у песми "Ђаче" В. Назора, логички акценат се изражава кроз прве речи које су носиоци основне мисли ("С у н а ш ц е се *ђаку* осмехује. П т и ч и ц а га песмом дочекује, а к р у ш к а му слатки плод дарује"). Овде је логички нагласак на речима сунашце, птичица и крушка. Психолошки нагласак је када јаче истичемо речи у реченици које јаче делују на машту и осећање. Тако у песми "Први снијег"

Густава Крклеца се то може јасно уочити ("Б ј е л а бреза, б ј е л а стаза, б ј е л а звезда, б ј е л и цвет"). Овде је реч "бјела" носилац психолошког нагласка и јаче се истиче у изговору, а посебно код рецитовања.

Лепоту изражавања, читања, употпуњава правилна интонација. Интонација се често назива музика говора, хармонија и ритам истовремено. То је читање с посебним тоном оних речи које изражавају нека осећања. Ту је потребно употребити више гласова по различитој тонској висини. Ако се чита истом тоном висином, тада имамо монотono читање, без различитог спуштања и подизања гласа. Ако се текст чита високим тоном онда имамо певајуће или врискајуће читање. Зато је важно знати одредити праву висину, модулацију гласа, како бисмо правилним дизањем и спуштањем гласа избегли монотono, досадно читање. Различито се интонирају речи у говору када говори старија особа, болесник или неки јунак, када се изражава нека бол, туга, страх или радост. Јаче се интонирају речи у упитним и узвичним реченицама или када глумац или рецитатор казује неки текст и сл. Са интонацијом је уско повезана и боја гласа која посебно долази до изражаја у читању и говору код изражавања неког емоционалног стања. Различита је боја гласа када се изговарају речи одушевљења, него речи прекора. Боја гласа се прилагођава ситуацији и садржају текста, па се посебно изговарају стихови ("Кошута тужно лелече", "Ал' је леп овај свет", "Ливада је прошарана мирисним цвећем", итд.)

Добар наставник, који зна правилно (узорно) да чита различите текстове, подстиче ученике да и они правилно читају.

Један од елемената изражајног читања је одређивање правилне висине и јачине гласа. Висина и јачина гласа код читања треба да је средње јачине. Глас средње јачине и висине може лакше да се мења, повиси или снизи. Ако се текст чита сувише високим гласом, па ако га још треба због захтева текста повисити, тада читање прелази у викање. Има и оних наставника који мисле ако се текст чита високим гласом да се тада ученици лакше дисциплинују и боље слушају, што је велика заблуда. Мирнија, што нормалнија јачина и висина гласа, код читања и разговора у одељењу ствара повољнију радну атмосферу за нормалан рад. Јачина гласа је, такође, условљена садржајем текста. Тако се текст мирније чита "Нека свако тихо на прстима корача", а гласније "Балони, балони" или "Чувајте се!" и сл. Наставници мушкарци најчешће имају висок глас који понекад прелази у викање, док жене читају и говоре мирнијим, нижим гласом, средње јачине и висине, па се лакше слуша.

Одлика изражајног читања је и брзина гласног изражавања и она треба да је обична и одговара брзини нормалног говора. Она исто зависи од садржаја текста. Спорије се чита текст "Иде деда, носи штап. Штап одзвања тупа тап", а брже "Летим, летим каже зрно. Нека ме улови ко може".

Лепоти изражајног читања доприносе и правилно примењене паузе и ритам у току читања или усменог говора. Ученици, по својој природи, воле жив ритам и лако га осете и усвајају. У животу и природи има доста различитог ритма, темпа. Наши свакодневни кораци се одвијају у ритму, куцање сата, рад мотора, кретање воза и много тога.

Ученици су склони да текст читају механички или да рецитују песму без ритма и осталих елемената изражајног читања, па наставници треба да свакодневно усмеравају ученике у примени елемената изражајног читања. Примена пауза у току читања и говора је задатак наставе читања и важан елемент изражајног читања. Постоје граматичке, психолошке и логичке паузе. Граматичке паузе су оне у којима се поштују захтеви интерпункције и правописа нашег књижевног језика, тако код тачке, упитника, узвичника и двотачке глас треба спустити и стати, а код запете мало глас подићи. Психолошке паузе су оне у којима се одвајају поједини делови текста, кратким застојем читања, како би се што боље изразило психолошко расположење, радосно од тужног, озбиљно од шаљивог, итд. Логичке паузе долазе после реченице или одломка да би се лакше схватила порука ("Нека свако тихо (пауза) на прстима корача" или "Нешто се тајно (пауза) шапуће" и сл.

Намерно смо детаљније анализирали све три стране успешног читања, технику читања логику разумевања прочитаног текста и елементе изражајног читања, јер су све три важне за читање. У првом разреду највише се поклања пажња техници читања, нешто мање логици разумевања, а најмање елементима изражајног читања, јер се мисли да је тешко на овом узрасту уводити ученике у елементе изражајног читања, деца су мала, не знају слова и читање. То је велика заблуда, јер су све три стране читања међусобно повезане и условљене и заједнички их треба решавати. Има наставника који не познају довољно ове садржаје, посебно елементе изражајног читања и говора, па му због тога и не посвећују потребну пажњу. Код добрих наставника који су музикални и имају смисла за уметничко, изражајно читање, већина ученика лепо рецитују песме, казују поједине текстове и драмске приказе. Њихови ђаци су учесници у програмима школе, драмским и рецитаторским секцијама и телевизијским емисијама. Зато је и

данас актуелно оно Његошево мишљење "Да сам има бољег учитеља, те бих и ја данас боље чита". На наставницима је да овај сложен процес читања учине лакшим и ученике оспособе да читају лепо и правилно, да сами уче, користећи различите читалачке изворе, ради свог образовања и стваралачког испољавања.

У наставној пракси постоје многе слабости читања. Исте се слабо прате и проучавају. У неким земљама постоје читави институти који проучавају овај процес. Код нас су ретки појединци који прате и проучавају ову проблематику. Често се чује да "треба ученике научити да правилно читају" а мало је литературе, посебно приручника и егзактних истраживања из почетне наставе читања и писања.

Овај текст је намењен практичарима како би што успешније радили овај посао и обављали мања емпириска истраживања из почетне наставе читања.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Говедарица, Ч. (1/1977): *Чишање и брзина чишања у I разреду основне школе*, Сплит: Школски вјесник.
2. Ђорђевић, Ж. (3–4/1950): *Буквар и букварска настава код нас*, Београд: Савремена школа.
3. Кобола, А. (1980): *Унапређење чишања у основној школи*, Загреб: Школска књига.
4. Марковић, Ж. (1972): *Настава почетног чишања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Мијушковић, Е. и други (1975): *Настава почетног чишања и писања*, Титовград: Републички завод за школство.
6. Милатовић, В. (1986): *Настава почетног чишања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Миоч, Ј. (1964): *Приручник за наставу почетног чишања и писања*, Београд: Завод за уџбенике СР Србије.
8. Николић, Љ. (1973): *Проблем чишања у настави српско–хрватског језика и књижевности у основној школи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Перушко, Т. (1965): *Матерински језик у обавезној школи*, Загреб: Педагошко књижевни збор.
10. Стојић–Јањушевић, Д. (1967): *Настава почетног чишања и писања*, Београд: ИП "В. Караџић".

11. Фурлан, И. (1962): *Једноминућни исјидиј гласној чииања*, Загреб: Школски сервис.
- 

**Summary:** Initial teaching of reading is a part of ABC-book instruction and includes introducing reading techniques to pupils, logic of understanding of the read text and elements of expressive reading. Before introducing letters, a teacher should decide which method of initial writing and reading he will use to teach printed and written letters. Our language is characterized by morphological structure, thus the most adequate is the analytic – synthetic method of initial reading and writing. Once he has decided what method he will use, a teacher should develop the schedule; whether he should teach printed and written letters separate or parallel. ABC-book usage can help teacher to choose the adequate letter teaching procedure, whether to teach letters by monograph, group, or by complex procedure.

Reading can be realized by reading aloud and by silent reading. In grade I, reading aloud is predominant and it is realized by spelling (sounding out letters, reading letter by letter in a flow), choir reading, role reading and alternating reading. Correct reading means proper pronunciation of all sounds, without stuttering or repetition of sounds, syllabus, and words, etc. Correct reading is realized through acquisition of reading technique, logic of understanding, and elements of expressive reading.

Reading technique includes reading regularity and speed. Logic of understanding which implies the meaning of each word, sentence, chapters, and text as a whole, helps pupils to understand the idea of a writer and to create the attitude towards it. In this paper, in addition, we suggest a small examining test regarding logic of understanding of a read text. Regarding elements of expressive reading, we have analyzed certain demands which contribute to nice reading, such as articulation of sounds, diction, pronunciation of words in a sentence, intonation, music of speech, sonority and color of voice, rhythm and pauses. The whole text is aimed for practitioners in order to help teachers introduce pupils into the process of initial reading.

**Key Words:** Initial teaching of reading, methods, teaching letters, and psychological basis of reading.

**Резюме:** Первоначаалное обучение чтению является частью обучения по букварю и охватывает введение учеников в технику чтения, логику понимания прочитанного текста и элементы выразительного чтения. Перед обработкой букв учитель должен решить каким методом начального чтения и письма надо обучать печатным и прописным буквам. Сербский литературный язык имеет морфологическую структуру и поэтому наиболее подходящий метод начального чтения и письма – голосовой аналитическо-синтетический метод. После определения метода надо выбрать и порядок: обрабатывать печатные и прописные буквы отдельно или параллельно. В зависимости от букваря, учитель выбирает и подход к обработке букв, - монографический, групповой или комплексный подход.

Чтение осуществляется чтением вслух или про себя. В первом классе преобладает чтение вслух и оно осуществляется чтением нараспев (длительное произношение звуков), чтением хором, чтением по очереди и чтением по ролям. Правильное чтение выражается правильным произношением всех звуков, без заикания и повторения звуков слогов и слов. Правильное чтение усваивается техниками чтения, логикой понимания прочитанного текста и элементами выразительного чтения.

Техника чтения охватывает правильность и быстроту чтения. Логика понимания охватывает понимание каждого слова, предложения, отрывка и целого текста, понимание идейного замысла писателя, и в связи с тем, формирование своей позиции. Здесь также дано одно небольшое исследование логики понимания прочитанного текста. Учитывая элементы выразительного чтения, анализированы некоторые требования, помогающие хорошему чтению, как напр. произношение звуков, дикция и произношение слова в предложении, интонация, музыка речи, интенсивность и высота голоса, тембр, ритм и паузы. Весь текст предназначен для практики, чтобы учителя легче и полностью ввели учеников в процесс начального чтения.

**Стержневые слова:** Начальное обучение чтению, методы, обработка букв, психологические основы чтения.

**ДР ТАДИЈА ЕРАКОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 003.349(=861)

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 85-101

Примљено: 20. 11. 2002.

## **ВРАТИМО СЕ ЛЕПОМ ПИСАЊУ**

**Резиме:** У нашим школама више се не учи лепо писање. Учитељи су занемарили леп рукопис, па чак нису у могућности да прочитају ни сопствени.

Сматрам да би било неопходно и врло хитно установити школски предмет **Лепо писање**, као што се то некада неговало у основним, па и у средњим школама.

Калиграфија и наши чувени калиграфи изостављени су из школског програма, а они су најзаслужнији за очување правилног обликовања словних знакова.

**Кључне речи:** Калиграфија, лепо писање, калиграфи, први буквар, Инок Сава, Захарије Орфелин, Кристифор Жефаровић, Иван Болдичар, Созанов, палеографија.

---

### **Увод**

Калиграфија или уметност лепог писања слова сада се ретко користи. Људи су упућени на машинску и компјутерску технику писања. Потреба за ручним обликовањем слова сведена је на минимум. У рукописном обликовању слова не поштују се ни основне законитости. Људи своје мисли саопштавају индивидуализираним рукописом; да ли тај рукопис читалац може да прочита изгледа да није ни важно. Децу у школама учимо неком чудном рукопису, односно обликовању слова. Сваки аутор истиче да су слова у његовом буквару управо она права која је лако савладати и перцептивно препознати. Нарочито се занемарују норме и правила писања и обликовања слова српске ћирилице. Више се пажње поклања латиничним словима јер их и учитељи боље знају и лепше

пишу с обзиром да се латиницом свакодневно служе. За протеклих пола века на просторима и у школама друге Југославије углавном се фаворизовала латиница.

Наши школски програми поклањају мало пажње писму и његовој историји. Зато нашим људима, поготово са универзитетским образовањем, треба да уђе у свест и праксу знања која су заснована на делу словенских првоучитеља Ћирила и Методија. То су знања образовног минимума из сопственог језика и писма. Људи који теже свестранијем хуманистичком образовању и који признају двоазбучност као реалност културног света (словенског и европског) - без обзира да ли дају предност ћирилици или латиници, (15, 1994, 17) морају водити рачуна о квалитету писмене комуникације са светом. Ова тематика је од изузетног значаја за српску културу и српску писменост у целини. Људи Србије су, на жалост, скоро заборавили да пишу својим писмом, српском ћирилицом.

Због општег хаоса у српском писму потребно је да се осврнемо на своју сјајну прошлост, на калиграфију и калиграфе и учитеље лепог писања који су српском народу дали најлепши културни допринос - ћириличну калиграфију. Можда ће будући учитељи имати снаге и воље да на своје ученике пренесу минимум знања из лепог обликовања слова и да се мање користе туђинском терминологијом исписаном ћириличним писмом.

Српска ћирилица, али и латиница када се користе, морају наћи своје место не само на факултетима, него и у основним школама на нивоу лепог писања – калиграфије. Није довољно да ученици науче технику обликовања слова на нивоу почетног оспособљавања за писање, него треба да науче и вештину лепог писања. Слова морају имати своју "чистоту" и "јасност". Свако слово мора бити јасно написано да се његови делови могу лако схватити. Ученици се морају извешбати у лепом писању и онда када брзо пишу (13, 1925, 7).

### **РАЗВОЈ СЛОВЕНСКИХ ПИСАМА (ПАЛЕОГРАФИЈА)**

Из грчког унцијалног писма настале су **глагољица, босанчица и ћирилица**. Утицај латинице на ова писма јавља се у каснијем развоју словенских држава у Европи и на Балкану. Словенске државе: Македонија, Рашка, Зета, Босна, Хрватска и Бугарска користиле су се писмима својих моћних суседа, Грка и Латина. Потребу за својим писмом нарочито су имале северне словенске државе где је био изражен јак утицај германизације, католичке цркве и латинског писма. То је био разлог да моравски кнез Рагислав пронађе људе спремне да



обликују писмо које ће одговарати карактеру словенских језика. Послао је изасланство у Цариград са писмом цару Михајлу (842-867) да му пошаље проповеднике који знају словенски језик. Рагислав пише цару: "Наш народ се одрекао незнабоштва и држи се хришћанских закона, али немамо таквог учитеља који би нам нашим језиком протумачио праву веру хришћанску да би и друге земље, видећи то пошле за нама". Избор је пао на већ чувену браћу Солуњане. Цар је, како каже Житије, добро знао које ће учитеље послати моравским Словенима и зато се обраћа солунској браћи познатим речима: "Ви сте Солуњани, а сви Солуњани говоре чистим словенским језиком" (4, 1990, 13).

Према писању Петра Ђорђића у **Историји српске ћирилице** (1990), браћа су у Цариграду спремила све што им је требало за пут. Ћирило је прво уредио словенску азбуку и с Методијем и другим помоћницима прво превео богослужбено Јеванђеље на словенски језик, а можда и друге црквене књиге. Браћа просветитељи су отишли у Моравску 863. године и тамо остали око три године. Иако су немачки свештеници бранили латинско богослужење, словенско се брзо ширило. Ученици Ћирила и Методија су се разишли по словенским земљама па се тако словенска писменост даље ширила. Међу ученицима просветитеља највише су се истицали Климент Охридски, Наум и Константин Преславски.

Крајем 9. века формирала су се два седишта словенске писмености: у Македонији Охридска школа, а у Бугарској Преславска школа. У школама се радило на словенској изворној и преводној књижевности. Из Бугарске и Македоније се ширила словенска писменост у српске земље у којима су већ деловали ученици Ћирила и Методија који су из Велике Моравске стигли до Јадранског мора.

У постојећим историјским изворима, како наглашава Ђорђић, (4, 1990, 16), не каже се које је писмо саставио Ћирило. Назив наше азбуке свакоме се чини да је јасан. **Ћирилица треба да је названа по Ћирилу исто као латиница по Латинима који су је уредили за свој језик.**

О Ћирилу, као састављачу словенске азбуке, постоје записи у најстаријим словенским изворима. Он је саставио азбуку и применио је при писању прве словенске књиге изворног Јеванђеља преведеног са грчког језика. О овоме говори и један стари словенски спис који се бави питањем постанка словенске писмености. То су списи Црнорисца Храбра "О писменима". У његовом спису стоји и ово: "Ако упиташ књижевнике грчке говорећи, ко вам је слова сачинио у Библију превео или у које време, - то ретки од њих знају. Ако ли упиташ словенске књижевнике говорећи, ко вам је писмена сачинио и Библију превео, - то

сви знају и одговоривши, кажу: свети Константин Филозоф, названи Ћирило, он нам слова сачини и Библију преведе - и Методије, брат његов, јер су још живи који су их видели... а године 6363. (тј. 863) од створења света". У изворима се не каже које је писмо саставио Ћирило. Имамо глагољицу и ћирилицу. У Ћирилово време у Византији у употреби су биле две варијанте грчке азбуке: једна која би по типу одговарала нашим великим штампаним словима и друга, која би се могла упоредити са нашим писаним словима. Између та два типа грчког писма мајускуле и минускуле постојала је велика разлика. Слично је било и у Храброво време и код Словена. Глагољицом се могло брже писати, а ћирилица је имала изглед монументалног, свечаног писма. Код Храбра нема разликовања двају словенских азбука, али се говори о јединственом писму грчком и словенском, иако спољњег јединства није било. Њихово јединство је било у њиховој употреби за један исти књижевни језик, закључује Ђорђић.

Зависност словенске азбуке од грчке није само у грчком азбучном реду, него и у облику појединих слова и њихове гласовне вредности. Уређено словенско писмо било је први пут примењено на језик који зовемо старословенски. Овај језик више није ничији матерњи језик а сам назив говори да је то језик који је некада био у употреби (први део сложенице). То је био књижевни језик Старих Словена у прва два века њихове писмености. После тога почело се писати на редакцијама старословенског језика. Старословенски језик у основи редакцијски језик, наставио је да се употребљава кроз векове. До наших дана он се одржао у основи црквеног или литургијског језика. Данашњи богослужбени језик назива се по својој намени црквенословенски чиме се истиче његова повезаност са Словенима. Постоји и други назив за богослужбени језик, староцрквенословенски којим се обележава најстарији период словенског црквеног језика.

Најстарији сачувани старословенски споменици писани су и ћирилицом и глагољицом. Сам традиционални назив ћирилица тј. Ћирилова азбука, првобитно се односио на глагољицу (запис попа Упира из 1047. г.). Историјски, палеографски и језички подаци указују да је глагољица настала пре ћирилице. Исто тако, на основу података можемо закључити да је прву словенску азбуку саставио Ћирило Солунски. Та азбука се по њему прво назвала ћирилица. Ова азбука се није свуда могла одржати, заменила ју је друга млађа словенска азбука коју и данас такође зовемо ћирилица. Назив је остао исти, изменила се само садржина, (4, 1990, 22).

Према тумачењу Петра Ћорђића, а на основу бројних докумената, како истиче овај аутор, може се узети као готово сигурно следеће: азбучни ред и општи изглед глагољице као нарочито стилизованог писма применом геометријског стила, нарочито симетрије, најчешће са кружићима, а затим правоугаонцима и троуглима, наводи нас на закључак да је тако сачињено писмо дело једног ученог Грка који је уз то добро познавао бар један словенски говор. То је могао бити Ћирило Солунски, као што сведоче најстарији словенски, латински и грчки извори. Градећи Словенима књижевни језик на темељу једног народног говора морао је том словенском језику да би га учинио прво књишким, а после књижевним, дати особине свога, куд и како развијенијег грчког језика, и то не само у синтакси и речнику, него и у гласовном саставу. При даљем тумачењу постанка глагољице полази се од сасвим сигурне чињенице да су се Словени у Византији и суседним областима у IX веку служили грчким писмом тог времена које је употребљавано у обичном животу. Раније је то био курзив, а после минускула. Ћирило је поменутом стилизацијом од грчке минускуле начинио једну нову мајускулу. Мајускулни облик глагољских слова са својим дволинијским системом стоји насупрот четворолинијском систему грчке минускуле (4, 1990, 26-27).

**Глагољица** се шири у Хрватској где је прихваћена као национално писмо. Хрвати су доста радили на преобликовању глагољице па је настала нова варијанта, угласта или хрватска глагољица. У Хрватској се користи до 18. века а у неким крајевима и дуже. Латинизација је спровођена постепено и плански, а глагољица је као словенско писмо потискивана. У почетку је глагољица имала 43 словна знака, да би се касније усталила на 40 знакова. То је вероватно удовољавало фонетске захтеве језика. Према изгледу и времену настанка разликује се обла и угласта глагољица. За прву књигу штапану глагољицом сматра се Мисал из 1483. која је штампана у Венецији. То је прва књига штампана словенским писмом изван наше земље.

Словенско писмо **босанчица**, у варијанти ћирилице, настала је у средњовековној босанској држави. Најстарији документ написан босанчицом је Повеља Кулина Бана из 1189. године. По свом изгледу ово је писмо могло бити најсавршенији облик словенског писма. Упоредо са слабењем босанске државе ово писмо је одумирало, а оно писмо се среће и под називом ћирилица босанска или хрватска.

**Ћирилица** је словенско писмо млађе од глагољице мада има доста и супротних мишљења. Најстарији сачувани споменици писани ћирилицом су из 10. века. Напредак и развој ћирилице везан је за Симеонову Бугарску, најмоћнију државу тог времена (Цар Симеон, 893-927). За време владавине цара Симеона Бугарска доживљава велики напредак у књижевности, а била је јако везана за византијску књижевност. Непосредна зависност од Византије добила је свој спољашњи знак, јер је глагољицу заменила ћирилица. То је у основи грчко унцијално или литургијско писмо, допуњено словима потребним за обележавање чисто словенских гласова. Такво писмо је више одговарало Симеоновим културним и политичким плановима него неразговорна и загонетна глагољица (4, 1990, 31).

Ћирилица је постала од старогрчког мајускулног унцијалног писма, а глагољица је везана са минускулом. Ко је заслужан за настанак ћирилице нема поузданих доказа. Владало је мишљење (почевши од Шафарика) да је промену азбуке извршио најпознатији ученик солунске браће Климент Охридски. Међутим, Климент Охридски и брат му Неум, поштујући своје учитеље Ћирила и Методија, више су се држали да сачувају глагољицу као словенско писмо. Као творац ћирилице помиње се и епископ Константин, један од најспособнијих млађих ученика солунске браће. Петар Ђорђевић, реконструишући појединости око настанка ћирилице, указује на њено бугарско порекло. "Она је као уређено писмо настала у Симеоновој Бугарској. Тако се тадашња најзнатнија словенска држава у културно-просветном погледу подвојила на напредну област ћирилице са славном Преславском књижевном школом и на забачену област глагољице са охридском школом Климента и Наума, верних чувара великоморавске традиције". Та азбучна подвојеност, према Ђорђевићу, објашњава се разликом у интензитету грчког културног утицаја на Словене у бугарској држави. На истоку, у јужној Бугарској, и пре званичног примања хришћанства из Византије 865. године, укоренивала се међу Словенима и пословљеним и непословљеним туранским Бугарима грчка образованост, у првом реду преко свештеника, са више успеха него на удаљеном западу државе где није било такве етничке мешавине. И када је урађена ћирилица као друго словенско писмо, није се прекинула формална веза са дотадашњом грчком писменошћу, као што је то морало бити када је састављена глагољица; онај који је знао ћирилицу, знао је и грчку азбуку.

Захваљујући реформи Вука Караџића ћирилица је данас међу најсавршенијим писмима у погледу ортографије. Азбука је у почетку имала 37 словних

знакова од којих су 23 грчка унцијална слова, а осталих 14 знакова су формирана највероватније из глагољице према карактеристичним словенским гласовима. Поједини словенски народи су мењали број слова, па се о формираном облику ћириличног писма може говорити тек у XI веку када се оно појављује као старословенско писмо. Ћирилицу су користили, као и сада, словенски народи: Руси, Украјинци, Македонци, Срби, Црногорци и Бугари, а повремено Хрвати и Румуни.

Српска ћирилица и њени савремени облици спадају у ред најсавршенијих писама у свету. Реформатор српског језика и азбуке Вук Стефановић Караџић (1789–1864.) је прихватио принцип "Пиши као што говориш, читај као што је написано". Од 46 словних знакова, колико је имала изворна ћирилица, Вук је задржао 24 и увео нових 6, тако да сада српска ћирилица има 30 слова. Вук је реформу ћирилице завршио 1818. године, али је она у званичну употребу ушла око 1868. године.

Развој ћириличног писма се може пратити по узорима српских средњовековних рукописа који су преписивани највише у манастиру Манасија и чувеном преписивачком центру Ресавској школи (назив је добијен по реци Ресави где се налази манастир Манасија).

Реформа ћирилице извршена је и у Русији. Руски цар Петар Велики био је незадовољан изгледом руске ћирилице и великим бројем словних знакова, па је 1710. године извршио реформу. Као узор за естетско преобликовање ћирилице користио је латиницу (школовао се у Француској). Ћирилица Петра Великог добија назив грађанска. Поновна реформа руске ћирилице извршена је непосредно пред Октобарску револуцију. Прве ћириличне књиге штампане су у Кракову 1491. године. То су *Окѣоих ѿрвоѣласник* и *Часослов*. Прва српска и прва јужно-словенска ћирилична књига је *Окѣоих Првоѣласник*, штампан на Цетињу 1494. године.

**Македонска ћирилица**, у данашњем облику, сачињена је после Другог светског рата по узору на Вукову ћирилицу.

Румуни су напустили употребу ћирилице 1860. године, а Монголи је уводе у употребу у 20. веку.

Као највећи проблем за ћирилицу на нашим просторима истичу се нестандардизовани облици слова. Током свог развоја ћирилица је, као и друга писма, мењала свој графички изглед. Штампана слова су била мање подложна променама, док су писана слова доживела више промена. Зато и постоје велике разлике у грађијама појединих слова у букварима или почетницама. Нека ћирилична

слова су подлегла утицају графиције латинског писма. Зато учитељи треба да воде рачуна при обради слова због мешања графиције једног и другог писма. У настави се морају поштовати графичка обликовања ћириличних слова која су дата у буквару и од тих правила графичког обликовања не би се требало одступати. Стандардизација ћириличне графиције била би од великог значаја не само за учитеље већ и за нашу културу у целини. Нека ћирилична слова у одређеним букварским варијантама су изгубила свој графички идентитет. Ћирилицу треба сачувати од неаутентичних деформација. Према наводима Милатовића, (10, 1990) Митар Пешикан види објашњење за потискивање ћирилице због наше тежње да се приближимо Европи, па каже: "Најпресуднији гробар ћирилице није економија, него некакво наше надриевропејство, које се женира балканске, византијске, па и јужније и источније словенске компоненте наше културе као да се Балкан, где је поникла европска цивилизација и где су у византијској и каснијој словенској реализацији остала њена веома важна огњишта треба некуд прелазити да би се било у Европи!". Када је реч о писму, и остајања у тој културној Европи, где нас је историја сместила, не значи одрећи се онога што је својствено култури европског југоистока, него неговати то и развијати држећи се у кораку са оним што доноси развој техничке цивилизације (10, 1990, 72).

У издању "Просвете" (припремио Михаило Блечић), 1991. године објављен је први буквар Инока Саве. Буквар Саве Дечанског (Инока Саве), како каже приређивач, фасцинира својом букварском методиком. Определио се за главовну методу, више од два века пре њеног увођења у европско школство. Овај Буквар први пут је штампан 20. маја 1597. године у Венецији на свега два листа. Друго издање Буквара штампано је исте године у Венецији на четири листа. Међутим, овај Буквар је био заборављен". Доиста делује невероватно да један тако значајан цивилизацијски чин, какав је несумњиво писање буквара, поготово првог, прође готово незапажен близу 400 година" (1, 1991). Даље приређивач Блечић наставља: "Парадоксално је, међутим, до трагике да су све те врлине овог првог писменара српске културе, које је могло бити њен духовни замајац, остале запретене у тами времена, изван стварних културних токова!"

Сматрамо да је објављивањем овог Буквара испуњен наш дуг према првом писцу српског Буквара Иноку Сави, као и према Буквару који "по свом педагошко-методском карактеру за своје време" (1, 1991), заслужује да се и на крају 20. века актуелизује и учини доступним студентима и учитељима.

## КАЛИГРАФИЈА И КАЛИГРАФИ

Најпознатији калиграфи **српске ћирилице** свакако су Захарије Орфелин (1720-1785), Кристифор Жефаровић (-1753) и Иван Болдижар (1917-1986).

**Захарије Орфелин** је био свестрано образован и способан за више занимања и вештина. "Зна се: био је учитељ, административац (канцелиста), калиграф, илустратор, графичар, бакрорезац, педагошки писац, песник, преводилац, теолог, пројектант, издавач, филолог, уредник календара и часописа, библиотеграф, историчар, рецензент, природњак, технолог и коректор, а можда још понешто..." (3, 1994, 19). Орфелин се дуго бавио уметношћу лепог писања - цртањем слова у тушу и њиховим резањем у бакуру. Калиграфски је исписивао наслове књига, синђелије и грамате, бакрорезе са украсним словима и другим материјалима. У својој бакарној типографији у Сремским Карловцима 1759. године израдио је прописе – калиграфска упутства. Велику рукописну калиграфију израдио је 1777. године која није била објављена све до 1994. године када је припремио за штампање Динко Давидов, наш познати историчар уметности. Ова калиграфија није одобрена за штампање од стране Хабсбуршке монархије. Међутим, наредне 1778. године одобрено је штампање бакрорезне калиграфије за основне школе.

Враћање Орфелиновој калиграфији истовремено значи и повратак ћирилице која је дуго година била занемарена. Орфелинова калиграфија, богатством словних облика, треба да делује инспиративно и подстицајно за ново типографско писмо у српском штампарском слогу. Познати историчар уметности, Динко Давидов приредио је књигу о Орфелиновој калиграфији под називом: "Српска уметничка ћирилица". Ово је велико дело и од изузетног значаја за српску културу.

О калиграфији Захарија Орфелина, Динко Давидов каже следеће: "Украјски, заправо уметнички лик Орфелинових слова био је - и поред завештања Доситејевог - готово заборављен. Стицајем срећних околности, издавачких пре свега, сада се објављује Орфелинов украсни, ћирилични споменик, сагледан и високо оцењен у Бечу, у години настанка. Објављивањем рукописне калиграфије отвара се златни мајдан раскошних облика ћирилских слова. То се, у добар час, остварује овим верним издањем. Тек сада се Орфелинова калиграфска ризница нуди историчарима српске културе XVIII столећа, особито млађим истраживачима. Али треба рећи и то да калиграфија није само историјски споменик, већ да може постати и ликовни приручник цртачима и графичарима да, без пре-

драсуда, њоме користе; да је узму не само као предложак него и као узор који пружа безброј могућности у којима ће облици и украси Орфелинових дивот-слова бити подстицај да се према "сопственому упражњенију", како је сам ре-као, усмере ка новим калиграфским облицима. У служби лепог ћирилског сло-ва" (3, 1994, 9).

Даље, Динко Давидов истиче: "Кирилско писмо било је код Срба занема-рено још у Краљевини Југославији, када је, због "југословенства" и појачаних додира с културом западне Европе, безразложно предност дата латиници. После Другог светског рата ћирилско писмо је потпуно потиснуто и политички про-гнано, чак и у Срба, сходно антисрпској политици новог режима. И, управо ових година препорода српске националне свести и духовности, враћа се ћири-лица српском народу. Враћа се српски народ својој ћирилици. Време је да тај народ упозна и најлепше облике свог писма у столећу просвећености. И да се подичи пред другим народима " (3, 1994, 22).

И у Орфелиново време није било разумевања за српску калиграфију. У Хабзбуршкој монархији у XVIII веку постојао је званични приручник краснопи-са за немачке школе. Он је предочен Орфелину и био му је узор приликом израде његове калиграфије. У време владавине императорке Марије Терезије, вршене су значајне школске реформе, укључујући и српско и у румунско школ-ство у оквиру Карловачке митрополије. Дворске депутације из Беча су сматрале да је Србима потребно основношколско образовање и калиграфија за тривијалне школе. Ширу употребу уметничке ћирилице царска администрација желела је да онемогући. Истицали су да Срби "немају канцеларије" у којима би се употре-бљавала уметничка ћирилица. Чак се настојало увођење латинице у српске шко-ле и после изласка из штампе Орфелинове бакрорезне калиграфије из 1778. го-дине. Међутим, Орфелин се залагао и за уметнички краснопис српских канцела-рија и српског друштва уопште. Орфелинов рукопис уметничке српске ћирили-це није никад одобрен за штампање, већ је остао у рукопису све до 1994. године, када је Динко Давидов, наш познати историчар уметности, приредио рукопис за штампу. На Орфелинов уметнички и стваралачки рад имали су утицаја и страни калиграфи (хабзбуршки бакроресци и калиграфи), па, по угледу на њих, он пре-длаже четири начина писања: школско, канцеларијско (декоративно), куретно (ти-пографско) и фрактурно (шиљасто, псеудоготско). Посебну пажњу је поклањао тзв. "минејском канцеларијском писању". Минејско писмо је покушај да лепо ћи-рилиско писмо уђе у јавни живот тако што ће се њиме исписивати сви видови



докумената: синђелија, грамате, цековска писмо, титулирани и др. натписи (3, 1994, 51).

У својој првој калиграфији, Орфелин је дао четири варијанте ћириличног писма. То су два скорописа: "српски" и "грађански" и "канцелариски" и два фрактуре: "церковни и канцелариски". Скоропис означава писана, а фрактур штампана слова. Канцеларијски, а то је грађански или цивилни тип штампане ћирилице, формиран је по угледу на тзв. антикву ... Орфелин је штампану грађанску ћирилицу преузео из руских световних књига у којима је била у употреби до времена Петра Великог (3, 1994, 31).

Орфелин је дао правила којих се треба придржавати приликом лепог писања. Слободна интерпретација са старословенског (у преводу Милана Павлова, проф. Богословије у Сремским Карловцима), гласи:

**Правилно држање тела** - Цело тело мора бити мало напред нагнуто а никако у страну и више од једног лакта далеко од стола. Очи морају, зарез пера непрестано пратити. Речи морају бити растављене једна од друге и у редовима лепо слагане.

**Правило за држање руке** - Левом руком треба држати хартију која треба да је постављена испред тела на малом растојању. Десна рука треба да лежи на столу ради писања, тако према руци и хартија треба да је постављена. Десна рука мора се лагано наслањати на предње чланке малог прста, а на столу је потребно да се постави и цела шака у корену, у савијутку.

**Правило за држање пера** - Перо држати палцем и прстом до њега као и средњим прстом. Средњи прст стоји одоздо положен близу горњег. Између прстију држати се перо притиснуто палцем. Остали прсти стоје припојени са доње стране шаке - длана.

**Кристифор Жефаровић** је био зограф, иконописац, бакрорезац или како се сам потписивао "илирско росијански општи зограф". Аутор је стематографије (генеалогичка, родословље). Стематографија је његов најзначајнији рад и једини избор српске и бугарске ХЕРАЛДИКЕ (постанак грбова). Рађена је по узору на стематографију Павла-Ритера Витезовића (1652-1713) из 1701. године која садржи грбове југословенских племена на латинском језику.

Стематографија Жефаровића, како истиче Сениша Живковић, упућује на прошлост великих и славних средњовековних српских држава. То је књига која је Србима уливала наду у бољу будућност и њихову праведну борбу. Настала је после две велике сеобе Срба 1690. и 1739. године, тешких ратова и склопљених

мировних уговора Карловачког 1699, Пожаревачког 1718. и Београдског 1739. године. Символи и грбови пресликавани су на Карађорђеве устаничке заставе, а грб са крстом и четири оцила постао је првим званичним грбом у Кнежевини Србији за време Милоша Обреновића. Жефаровићева СТЕМАТОГРАФИЈА, у уметничком смислу, рађена је у РУСТИЧНОМ бароку и представља прво снажније спајање са европском културом и европским бароком. Гравирана је у Бечкој радионици Томе Месмера 1741. године, закључује Живковић (6, 1990).

**Иван Болдижар** (1917-1986), графичар, калиграф и типодизајнер спада у најзначајније личности у области ћириличног писма. После Христифора Жефаровића и Захарија Стефановића Орфелина, први је велики уметник писма, који је високим естетским дометима својих радова скренуо пажњу домаће и светске јавности. Болдижаров рад се може сврстати у три групе: дипломе и свечана документа, насловне стране књига и логотип и типодизајн. По Болдижаровим узорима слова, урађен је пројекат декоративне ћирилице "Сава". За потребе Црногорске академије наука и уметности, дизајнирано је специјално издање "Горског вијенца" ћирилицом под називом "Његош". Болдижарево интересовање за калиграфски израз протеже се од ренесансног, барокног, класичног, сецесије, до модерног слободног стила у којима с подједнаким успехом проналази занимљива графичка решења (рад за Енциклопедију Војводине, 1985).

### **СОЗАНОВ - СТИЛИСТ КАЛИГРАФСКЕ ЋИРИЛИЦЕ И ЛАТИНИЦЕ**

Велики калиграфски значај су УЗОРИ СЛОВА В. Д. Созанова из 1946. године. Овај аутор наглашава да рукопис треба да буде не само читак већ и леп. Вештина писања даје могућност човеку не само да покаже свој дар и укус него да развија смисао за лепотом. Пажњу за лепим писањем треба посветити раду са децом у школи, истиче овај аутор. Он даље каже:

*Треба прво познавати ширину у основи представља свако слово и њихов збир-напис. Од којих се елемената састоји поједино слово, како се конструише, однос њихове висине према ширини, размак између појединих слова, њихову теометричност, однос дебелих црта према танким шид. НИКАДА НЕ ТРЕБА ИЗМИШЉАТИ НЕКА НОВА СЛОВА (17, 1946, 1).*

*Неукусна и без знања извршена стилизација слова може довести да се у напису изгуби композиција и ритам, а напис осећаје неуравнотежен и ру-*

жан. Проучавањем бојаштог наследства прошлости (графичка класика) и методичан рад на усавршавање и писање слова, води позитивним резултатима.

Созанов даје упутства о техничким средствима за исписивање појединих врста слова, па каже: калиграфска слова исписују се обичним пером. Познавање основних елемената калиграфског писма и дуго вежбање корисно је за сваког ко жели да исправи и улепша свој рукопис.

У зависности од дебљине, којом треба да буду исписана слова, постоји 11 величина ронд пера (1, 1/2, 2, 2 1/2, 3, 3 1/2, 4, 4 1/2, 5, 5 1/2, 6).

Ронд пером могу се исписивати и појска слова, мада се ретко употребљавају. Романска и римска слова и њихова варијантија курзив слова, јављају се у иранскрипцији романских народа. Разлика између њих је само у начину писања. Романска слова исписују се увек усрављена, а курзив слова са најбољом од 75%. Друга разлика постоји у исписивању неких мањих слова. Римска слова су добила дефинитиван облик за време ренесансе зато су и названа "антиква", тј. класична. Њихова је карактеристика једносавности и чистљивости. Блок слова или "ејпска" слова најчестија су од свих осталих слова. Њихова карактеристика је једнака дебљина свих елемената; која им даје јрвенство над осталим јер дозвољава брзо освајање конструкције и исписивање, како појединих слова, тако и целој написи. Ронд пером се најлакше исписују блок слова. Оно је омогућило и појаву нових слова "нормал" слова. И ово су блок слова, само је дозвољена извесна цивилизација елемената. Ова слова, јрзнаја у свим државама као НОРМАЛ-слова, појала су најраспрострањенија за израду написи на цртежима сваке врсте.

Ако се поменута слова не исписују "одједном", већ се конструишу са допштеним изменама и стилизацијама, онда кажемо да се слова цртају претходним скицирањем, а онда обрађују разним материјалима (оловка, туш, угаљ, боја). Ове врсте слова су намењене за веће натписе, рекламе, плакате.

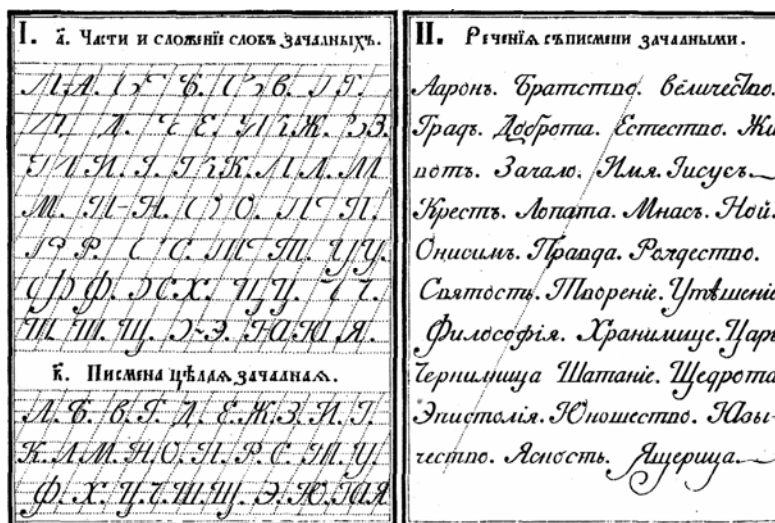
Слова из групе самосталних композиција које одговарају потребама одређене књижевне графике не заснивају се на унапред датим правилима или упутствима. Могу се дати само идеје или сугестије при извршењу графичких задатака.

Прилог: Узори слова

Слика 1. Део азбуке из буквара Инока Саве (Венеција 1597)



Слика 2. Примери слова по Захарију Орфелину (1777. године)



Слика 3. Примери слова по Захарију Орфелину (1777. године)



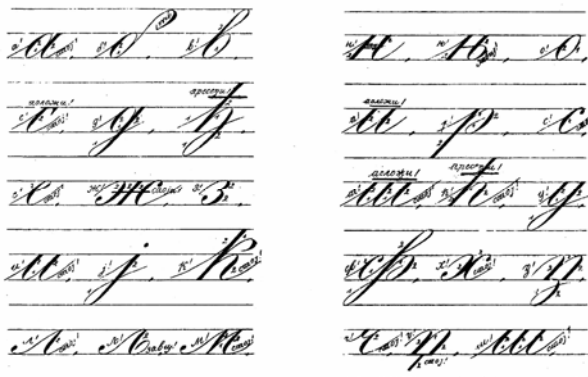
Слика 4.



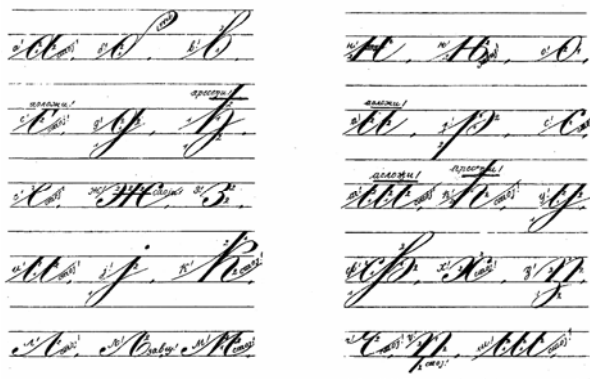
Слика 5.



Слика 6. Мала слова (Вујице Пејковића, 1925. године)



Слика 7. Велика слова (Вујице Пејковића, 1925. године)



## ЛИТЕРАТУРА :

1. Блечић, М. (1991): *Први буквар Инока Саве*, Венеција 1597, Београд: Политика.
2. Дамјановић, В. (1936): *Савремени наставни принципи за израду модерних буквара и словарица*, Нови Сад: Издавачка књижара Краља Петра.
3. Давидов, Д. (1994): *Српска уметничка ћирилица*, Београд: Просвета, Београд: Балканолошки институт САНУ.
4. Ђорђевић, П. (1990): *Историја српске ћирилице*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Ераковић, Т. (1995): *Корективни педагошки рад*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Жефаровић, Х. (1990): *Стематологија*, Београд: НИП Југославија, ЕКО.
7. Живковић, С. (1990): *Захарије Орфелин*, Београд: НИП Југославија, ЕКО.
8. Милатовић, В. (1986): *Настава почетног читања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Месарош, Ф. (1981): *Типографско обликовање*, Загреб: ВГШ.
10. Милатовић, В. и сарадници (1990): *Методички приручник уз буквар и наставне листове*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Новак, В. (1991): *Латинска палеографија*, Београд: Научна књига.
12. Недељковић, Миодраг-Миша и Недељковић, Слободан (1988): *Графичко обликовање и писмо*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Петковић, В. (1925): *Методика лепог писања*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.
14. *Прејлед слова, шара и украса*, Београд: Југословенско штампарско предузеће, 1950.
15. Пешикан, М. и сарадници (1994): *Правовис српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
16. Радер, Е. (1977): *Типограф*, Љубљана: Партизанска књига.
17. Созанов (1946): *Избор слова калиграфских, цртачких и уметничких*, Београд: НИП Београдске новине.
18. Тентор, М. (1931): *Писмо и његов алфабет*, Загреб: Народне новине.
19. Ђирић, М. (1986): *Графичке комуникације*, Београд: Вајт.
20. *Уџбеник за наставу у српском буквару*, Будимпешта, 1972.
21. Каменов, Е. (1995): *Моја прва свеска*, Нови Сад: Дидакта.
22. Медаковић, Д. (1988): *Барок код Срба*, Загреб: Просвета.

23. Пешић, Р. (1995): *Винчанско њисмо*, Фелтон, Политика од 12-20. 4.

---

**Summary:** In our schools nobody teaches nice handwriting anymore. Class-teachers have completely neglected nice handwriting, and sometimes they cannot read their own handwriting.

I am convinced that it is both necessary and urgent to introduce a new school subject **Nice Handwriting** in our schools, as it used to be long before.

Calligraphy and its famous masters do not exist in curricula anymore; they have been deleted, although they are most responsible for regular shaping of letter signs.

**Key Words:** Calligraphy, nice handwriting, calligraphers, first primer, Inok Sava, Zaharije Orfelin, Kristifor Žiforović, Ivan Boldižar, Sazanov, paleography.

**Резюме:** В наших школах больше не учат хорошему почерку. Учителя чрезвычайно запустили хороший почерк, так что даже не могут прочесть свой собственный почерк. Я считаю, что было бы необходимо и срочно восстановить школьный предмет Хороший почерк, как это иногда делалось в начальных и даже средних школах. Каллиграфия и наши знаменитые каллиграфы оказались вне нашей школьной программы, а они являются самыми заслуженными для сохранения правильного формирования буквенных знаков.

**Стержневые слова:** Каллиграфия, хороший почерк, каллиграфы, первый букварь, Инор Савва, Захарие Орфелин, Кристифор Жифорович, Иван Болдижар, Сазанов, палеография.





**ЉУБИЦА ЧИЧОВАЧКИ**

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

UDK: 371.314.6

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 103-112

Примљено: 3. 12. 2002.

## **АКТИВНА ШКОЛА**

**Резиме:** У савременој, активној, школи је тежиште да се процес стицања знања остварује активним учењем, самосталним радом и радом у малим групама (радионичарским радом). Такве школе ученике сматрају децом, а не само особама које репродукују сервирана знања. До многих знања деца долазе откривањем и радионичарским радом. У активној школи се оцењује задовољство деце предузетим активностима и њихов напредак.

**Кључне речи:** активна школа, традиционална школа, активно учење, радионичарско учење, ученик, дете.

---

### **ТРАДИЦИОНАЛНА ПЕДАГОШКА СХВАТАЊА О АКТИВНОМ УЧЕЊУ**

Мисли о активном учењу нису само савремена схватања. Још је Дистерверг протествовао што деца у школи прихватају знања рецептивно, пасивно. Спенсер је такође осуђивао рецептивну наставу; Брунер је препоручивао да се на знање гледа као на процес, а не као на резултат.

Милан Баковљев истиче да су још педагози-класици указивали на осамостаљивање ученика у процесу стицања знања. Монтењ је сматрао да се не може учити простим слушањем; Коменски је захтевао да ученици сазнају истину властитом главом, Русо је веровао да су појмови до којих сами долазимо много јаснији и сигурнији.

Током развијања педагошких идеја о самосталном учењу створени су многи планови, па видимо да је идеја активног учења настала много раније и да визија данашње савремене школе није новина у педагошкој теорији и пракси. Ове мисли и планови су временом престали да се користе у настави.

Помоћу већ познатих идеја ми отварамо нова врата просперитета у образовању. Од нас само зависи како ћемо их користити и модификовати.

### **АКТИВНО УЧЕЊЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ**

За педагошке раднике је значајно питање осавремењивање и рационализација наставе у нашим школама. Оно се намеће и сада, јер се налазимо у стварању нових осмишљених корака; разрешавамо неке дилеме у наставном раду и реализацији закључака чија је ваљаност до сада већ потврђена.

Понекад се поставља питање користи и смисла наставе, у којој се још увек доминирајућа класична настава, мења неким новим елементима или новим решењима за старе проблеме. Пошто су се просветни радници одлучили да мењају наставни процес, намеће се неколико питања: да ли је потребно спровести осмишљене радикалне промене у нашој настави, за какве смо подухвате у васпитно-образовном плану припремљени, да ли су потребне теоријске основе и верификоване вредности решења, да ли да се увек користи активно учење, и спроводи рад у малим групама (радионичарски рад) у одељењу.

Досадашњи резултати у дидактичкој настави су комплементарни, па зато носе у себи значајне основе савремене наставе. Доказано је да се до правих знања долази само самосталним сазнајним напорима. Због тога се учење у настави не сме сводити на слушање, посматрање, запамћивање и репродуковање онога што се саопштава и показује.

Успешно учење ће бити само онда ако се оно што се учи још за време учења. Да би се било која радња научила, треба да се понови више пута. Међутим, то није једини нити довољан услов успешног учења. Свако учење може бити активно и пасивно. Пасивно учење је учење без разумевања, повезивања раније научених чињеница и оно даје слабије резултате. Активно учење подразумева учење са разумевањем, повезано са осталим учениковим знањем, наученим теоријама, као и са познатим стварима у животу.

Да би учење било активно ученици морају себи да направе општи распоред активности у току самог учења:

- да претходно изврше преглед градива,

- да поставе питања,
- да читају ново градиво,
- да се преслишавају,
- да направе завршни преглед градива.

### **АКТИВНО УЧЕЊЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ**

У савременој школи се искусни учитељи клоне предавања ученицима знања у готовом облику. Тежиште рада је премештено на процес стицања знања. Посебно се мора истаћи значај осамостаљивања ученика у процесу стицања знања, важност самосталности као претпоставке активног учења. Оно што ученици уче, за њих представљају нове научне истине, Зато се и осамостаљују да би дошли до њих. Самим тим, сазнајни процес у активној настави није без обележја научног откривања. Ученичка откривања, не само што помажу учитељу, него и доносе ученику емоционална задовољства, сигурност у себе и своје способности. Таква сазнања се деци дубље, лакше и чвршће урезају у памћење од знања добијених у готовом виду. Тај начин учења представља **активно учење**.

Да би се активно учење могло употребљавати у нашим школама прво се морају напустити неке карактеристике традиционалне школе: предавање као једини вид наставе, пасивност ученика, тј. ученик објекат наставе, оцењивање само тачне репродукције знања... Традиционална школа се заснива на веома старим концепцијама, али се она одржава не само код нас већ и у другим земљама. Мотивација за учење, у оваквој школи, је спољна: оцене, похвале, награде, казне. Ученик је у оваквој школи само ученик, дете које понавља већ познате истине без икаквог самосталног учешћа.

У **активном учењу** ученик мора осетити да у процесу давања и примања знања обогаћује своју личност. Дете мора да осети подршку свог учитеља. Овакво учење је потребно савременој **активној школи**. Овај тип школе није центриран, а дете није објекат у процесу наставе. Ученик је дете и оно се третира као целовита личност.

"Нова" школа, наспрам традиционалне школе, нема унапред фиксни, целовит план, већ више оријентационих планова и програма; свако учење се повезује са личним животним искуствима. Највише се истиче да дете постаје субјекат наставе, да је мотивација већа за учењем, јер је она унутрашња, лична. У првом плану је дете, а не ученик, које је субјекат у наставном процесу. Основна метода наставе је проширивање могућности за стицањем личног искуства, одно-

сно доминантне су активне методе – практичне, мануелне активности, експерименталне активности, лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад, посматрање природних појава...

**Циљ активне школе** јесте целокупан развој дететове личности и самим тим и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање школског програма.

У активној школи се **оцењује** задовољство деце предузетим активностима, њихов напредак у поређењу са почетним стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, развој целокупне личности.

Да би се у нашем школству могло примењивати активно учење, потребно је стручно усавршити просветне раднике и то путем:

- семинара обуке (пилот семинара, обуке едукатора, регионалних семинара, локалних семинара),
- приручника,
- видео приручника,
- образовних ТВ серија, појединачних школа као центара за практичну примену и развијање
- активних метода.

### **ШТА ПОДРАЗУМЕВА АКТИВНА ШКОЛА?**

У овом моменту наше школство нема одговоре како да се увек примењује активно учење у настави. Потребно је да се изгради јединствена концепција која одговара нашим друштвеним потребама и променама кроз које друштво треба да прође. У средишту свега су покушаји да се унесу промене у методе наставе (учења) које се користе у нашим школама. Зато су у пројекту активног учења у централном, полазишном, месту методе учења. Методе наставе су у двосмерној вези са :

- циљевима васпитно образовног рада,
- условима рада
- наставним садржајима,
- концепцијом школе (традиционална – активна),
- улогом наставника (предавач – водитељ),
- положајем детета (дете – ученик).

Ови сложени односи морају бити у сталној узајамној вези да се не би пометили остали параметри образовања.

Активна школа не подразумева само активно учење. Један њен облик је и **рад у малим групама (радионичарски рад)**. У пракси се највише сусрећемо са радом ненасилне комуникације, а у настави се рад ретко среће у малим групама.

Радионице се међусобно разликују по свом основном циљу:

1. *креативне радионице* – драмске, ликовне, видео;
2. *едукативне радионице*:
  - когнитивне (стицање конкретних знања),
  - превентивне ("ментално-хигијенске" радионице усмерене на развој личности),
  - радионице са циљем развијања социјалних вештина).

Овакав облик рада захтева непрекидно лично ангажовање свих учесника у раду. Овај рад, ма како деловао спонтано и природно, заснива се на пажљиво осмишљеном сценарију који се састоји од неколико фаза.

Прво настаје лични доживљај учесника пун емоција који је изазван одговарајућим садржајем у сценарију. Он се у току даљег процеса разрађује, обогаћује и претвара у сазнање или увид.

Други корак је уобличавање доживљаја, јер је сам доживљај некомуникативан. Уобличавање се врши уз помоћ покрета, цртежа или речи.

Трећи корак је размена, односно комуникација са другима. У овом делу долази до освешћивања и обогаћивања властитог искуства.

Четврти и последњи корак је елaborација и обрада доживљаја. У овој фази доживљај се дограђује, осмишљава и постаје сазнање које је освешћено. Овакво сазнање је применљиво у разним ситуацијама.

### **КАРАКТЕРИСТИКЕ РАДА У МАЛИМ ГРУПАМА**

Посебна карактеристика рада у малим групама учења је та што је највећи део активности и захтева дат у форми игре, где је игра најозбиљнији рад који дете ради. Сценарио радионице је често у облику захтева водитеља: "Хајде сада најцртајте то", "Размислите пажљиво па ћете ми рећи", "Сетите се неке ситуације из свог живота па ћете рећи", "Шта вам прво пада на памет кад чујете реч...".

Рад у групи такође има одређене захтеве: "Поделите се у групе", "Саслушајте причу". Унутар групе се ученици договарају како пронаћи најбоља решења датог проблема. Водитељ оставља децу извесно време да реше проблем. Тада их провлачи кроз још неке активности, не само да испричају своје решење, него да међу собом поделе улоге и сценски одиграју, односно одглуме.

Да би сви захтеви једне радионице могли да се испуне, водитељ мора да има на уму циљ рада, да прати реакције деце при сваком захтеву и ако је потребно коригује и допуњава своје инструкције док сва деца не схвате захтев. Темпо рада мора бити такав да одговара узрасту деце, да деца имају поверења у своју групу, да се могу слободно изражавати, да се осећају самопоуздана. Зато свака радионица има своја одређена правила:

- сви ученици седе у кругу, јер су тако сви равноправни и једнаки,
- сви учесници имају шансу да буду саслушани,
- нема упадања у реч, паралелног разговора, прекидања и ометања оног који говори,
- свако мишљење има право да се чује ма како различито било, јер обогаћује друга мишљења,
- нема посматрача, јер сви учествују у раду, али свако има право на "даље" које му омогућава могућност слободног избора.

### **ПРЕДНОСТИ УЧЕЊА У МАЛИМ ГРУПАМА**

Радионица је несумњиво активан метод, облик и систем учења, јер су сви учесници активни од почетка до краја у менталном, а понекад и моторичком смислу.

Овим начином рада деца пролазе кроз разне активности да би увидела и стекла различита искуства и знања, па се зато назива и искуствено учење.

Путем радионице се учи и преко размене са другима и водитељем, па се препознаје и учење кроз интеракцију у зони наредног развоја.

Пошто у радионици није једино учитељ извор знања, него се знања и искуства прикупљају и унутар саме групе (јер није исто искуство нити знање свако учесника унутар групе), подразумева се и кооперативна активност.

Водитељ никада није остављен да не зна шта да ради, јер су у сценарију радионице увек тачно и прецизно назначени предвиђени облици групног рада, односно технике. Самим тим је група увек организована за сваку поједину активност у раду. Како ће групе радити и којим темпом зависи и од умешности водитеља.

Најчешћи облик рада у радионици је *симулирана индивидуална активност*. У овој активности су сви учесници истовремено ангажовани, али свако за себе. Од деце се тражи да донесу неку процену или суд, да се присете, маштају, призову емоције. Усмереност на себе није увек лако обезбедити, нарочито код уче-

ника млађег узраста. Тек када деца неколико пута прођу кроз ово искуство, може се приметити да настаје комешање код њих. У симултаној индивидуалној активности можемо од деце захтевати и да нешто видљиво створе: напишу, нацртају, направе. Овде често долази до упоређивања и копирања идеја. На сцену ступа домишљатост водитеља који може такву децу замолити да се окрену леђима или боком кругу.

Најчешћи начин рада, који код деце изазива и велики доживљај, је *pag у њаровима или малим групама*. Овај рад се изводи истовремено па се изазива бука и жагор у учионици. Водитељ је ту да помогне и да инструкције групи или пару који не напредује. Овај начин рада понекад може да разбије целокупне групе, ако се често користи. Да до тога не би дошло, потребно је парове и учеснике у групама мењати. Тако ће ученици имати шансу да се боље упознају, да открију добре особине и способности и оне деце са којима иначе слабије комуницирају.

#### **ЕФЕКТИ РАДА У МАЛИМ ГРУПАМА**

Радионице немају такмичарски карактер; једино такмичење је са самим собом.

Свака радионица нема исти ефекат јер он зависи од: конкретног програма, обучености водитеља, мотивације учесника, подршке програма у тој средини, од опште друштвене климе... Примећено је да са лакоћом могу да се изводе радионице ненасилне комуникације у свим основношколским узрастима (Учионица добре воље, Чуvari осмеха, Речи су прозори или зидови...). Циљ ових радионица је да деца открију изворе својих неспоразума и сукоба с другима да их превазиђу на конструктиван начин. Деци је потребно да овладају вештинама изражавања и примања које им пружају више личног задовољства. Самим тим ученици стварају складније односе са околином.

Циљ свих ових радионица, који се налазе и у пројекту "Узајамно васпитање: језик жирафе у вртићу и школи", јесте да одрасли и деца користе у свакодневной комуникацији стечена знања ненасилне комуникације. Радионице су подстицај да се другачије одредимо и према себи и другима. Став отворености помаже детету да стекне нове увиде, да обогати своје искуство и сазнање, да се мења.

Радионичарски тип учења и активно учење је предвиђено и у новој настави природе и друштва ученика I, II, III и IV разреда основне школе. У мањем

броју наставних јединица се може радити по предвиђеном сценарију. Наставна тема "Живот и рад у породици" је веома захвална за радионичарски тип рада.

Пошто је сценарио направљен за мања одељења, проблеми настају у већим, јер у њима нема ефикасног рада. За неке наставне јединице није довољан један час за рад, па учитељи ни не могу да је тако изведу. Неким наставним јединицама је потребно више наставних средстава него што школа има, а учитељ није у могућности да их сам направи. Зато учитељи користе понеке елементе рада радионица на часу: асоцирање, набрајање, листање доживљаја свих ученика по реду седења са правом "даље", рад по групама и извођење општих закључака на крају. Због тога се многе квалитетне радионице не могу спроводити на редовним часовима.

### **ПРИМЕР: ЧАС РАДА У МАЛИМ ГРУПАМА**

НАСТАВНА ТЕМА: Породица

РАЗРЕД: други

НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: Наша породица некада

ТИП ЧАСА: утврђивање

ОБЛИЦИ РАДА: рад у малим групама (радионичарски рад)

#### **Ток часа:**

*Уводни део часа:*

Ученици седе у кругу и на основу посматрања фотографија описују како је изгледала и живела породица некада на селу. Предвиђено време за рад је око 10 минута.

*Главни део часа:*

Ученике делимо у мале групе и дајемо задатке, а одговоре на питања пишу на припремљене папире. Свака група се договара и записује своја мишљења. Предвиђено време за рад је 10 минута.

*Задаци:*

Прва група: Ко је у породици имао највише права и зашто?

Друга група: Ко у породици није имао права и зашто?

Трећа група: Ко је у породици има најмање обавеза и зашто?

Четврта група: Ко је у породици имао највише обавеза и зашто?

Пета група: Која су права у породици имала деца?

Шеста група: Које су обавезе у породици имала деца?



Седма група: Која су права и обавезе сваког члана породице данас?

Ученици излажу своја мишљења и њихове записе лепимо на таблу стварајући табелу права и обавеза.

Закључујемо да данас сви чланови породице имају већа права него раније и да се више води рачуна о могућностима и потребама сваког члана породице.

Предвиђено време за рад је око 20 минута.

*Завршни гео часа:*

На крају часа ученицима делимо упитнике за прикупљање података о посленима у школи. Упитник садржи следеће податке: име и презиме, занимање, опис посла, лепе и лоше стране посла. Ученици могу остати у истим групама, а могу се и сами распоредити у нове ради прикупљања података за следећи час.

### **ЗАКЉУЧАК**

Учитељи својим радом наглашавају оно што други знају, али не желе да јасно кажу: примена научених знања у пракси озбиљно заостаје за данашњим стварним потребама. И сама примена у многим случајевима представља вид живог опажања стварности на чијим основама темељимо и остварујемо даљи мисаони процес.

Овим сами одговарамо на питање да је нашој данашњој школи потребна радикална промена у процесу наставе и наставних планова и програма. На многа питања пројекат активне школе има одговоре, али питања: стручног усавршавања (на које просветни радници желе и хоће да иду), школских зграда (које су делом руиниране), наставних средстава (јер данас многе школе још увек раде уз помоћ штапа и канапа) не може да реши јер су потребна материјална средства. Процес активне школе ће се развијати и реализовати, али је потребно радити систематично и дуго.

Наша школа данас мора да развија нову организацију и форме рада, да ствара такве васпитно-образовне ситуације које ученике све више упућују на стваралачко решавање проблема, на већу самосталност и иницијативу. Ако су ученици дуго уљуљкани у примању готових знања и информација, нема интензивног развитка младе личности.

Наша најшира наставна пракса у разредно-часовном систему не оставља довољно простора за флексибилније приступе. У самом том систему има много крутости и шаблонизма који не допуштају иновацијама да продру кроз традиционализам. Међутим, данас има велики број учитеља који су спремни да осмишљавају своју делатност, да са већом одговорношћу прилазе свом послу, а самим тим подижу квалитет свог рада.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Бакoвљeв, М. (1983): *Суштинa и прeтпoстaвкe мисaoнe aктивизaциje учeникa у нaстaвнoм сaзнajнoм прoцeсу*, Бeогрaд: Прoсвeтa.
2. Вучић, Л. (1982): *Пeдaгoшкa психoлoгиjа*, Бeогрaд: Сaвeз друштaвa психoлoгa Србиje.
3. Ивић, И., Пeшикaн, А., Јaнкoвић, С., Киjевчaнин, С. (1997): *Активнo учeњe*, Бeогрaд: Институт зa психoлoгиjу.
4. Игњaтoвић-Сaвић, Н., Крстaнoвић, М., Трикић, З., Кoругa, Д., Јeркoвић, Д. (1996): *Рeчи су прoзoри или зигoви*, Бeогрaд: Цицeрo.
5. Кoвaч-Цeрoвић, Т., Рoсaндић, Р., Пoпaдић, Д. (1995): *Учioniцa дoбрe вoљe – увoд*, Бeогрaд: Грyпa Мoст.
6. Лeкић, Ђ. (1985): *Експeримeнтaлнa дидактикa*, Нoви Сaд: НИРO Мисao.
7. Стeвaнoвић, Б. (1981): *Пeдaгoшкa психoлoгиjа*, Бeогрaд: Зaвoд зa уцбeникe и нaстaвнa срeдствa.
8. Трeбјeшaнин, Б., Гaчaнoвић, Б., Нoвкoвић, Љ. (2001): *Приручник уз уцбeнички кoмплeт прирoдa и друштво зa грyпe рaзрeд oснoвнe шкoлe*, Бeогрaд: Зaвoд зa уцбeникe и нaстaвнe срeдствa.
9. Чaнoвић, С. (1999): *Јeдaн крiтички пoглeд нa нaшу нaстaвнy прaксу и мoгући прaвци прoмeнa*, Збoрник рaдoвa Филoзoфскoг фaкултeтa у Приштини XVII-XIX, Приштина.

**Summary:** The focus of contemporary, active school is on acquisition of knowledge throughout active learning, individual work, and work in small groups (workshops). These schools regard pupils as children rather than individuals who reproduce given knowledge. Knowledge is acquired by discovery learning and workshops. In active school we estimate both children's pleasure with carried activities and the progress they make.

**Key Words:** Active school, traditional school, active learning, workshop learning, a pupil is a child.

**Резюме:** В современной, активной школе упор делается на осуществление процесса усвоения знаний активным изучением, самостоятельно и работой в небольших группах (мастерские). В таких школах учеников считают детьми, а не только особами, повторяющими данные им знания. Многие знания дети приобретают открытиями и работой, обучаясь по принципу мастерской. В активной школе оцениваются успехи детей и насколько они довольны предпринятыми активностями.

**Стержневые слова:** активная школа, традиционная школа, активное обучение, обучение по принципу мастерской, ученик – ребенок.

**МР ДРАГАНА ФРАНЦИШКОВИЋ СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

Учитељски факултет

Сомбор

UDK: 371.3::886.1(02.053.2)-1

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 113-126

Примљено: 23. 12. 2002.

**МОГУЋЕ МЕТОДСКО РЕШЕЊЕ ЗА ПЕСМУ ЈОВАНА  
ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА "ЦИГАНИН ХВАЛИ СВОГА КОЊА"**

**Резиме:** У раду се нуди могући модел интерпретације Змајеве песме "Циганин хвали свога коња". Понуђени модел реализује се у оквиру едукативне радионице.

**Кључне речи:** Јован Јовановић Змај, лирска песма, едукативна радионица.

---

Песма "Циганин хвали свога коња" својим донетима задовољава критеријуме којих се придржавамо када је у питању школска лектира. Змај, њен аутор, присутан је у наставном процесу основне и средње школе. Његова присутност на свим нивоима школског образовања, од нижих разреда основне школе, где је заступљен као писац за децу, преко виших разреда основне школе, где су заступљене песме из стваралаштва за одрасле, до средње школе, где се песничкој личности и делу приступа комплексно, повод су за пажљив и специфичан системски интерпретаторски методички поступак. Поезија овог романтичара је непосредна, ведрa и једноставна, и као таква, привлачи мале читаоце. Није необично, дакле, што је управо ова песма нашла одговарајуће место у програму школске лектире и што је овде узета као одговарајући узорак за показивање одређених интерпретацијских поступака.

Као и свака друга слична песма и ова је свет за себе. Њена методичка обрада захтева теоријска знања и дидактичку вештину. Указати на благотворни утицај Змајеве поезије је деликатан задатак, па ваља претпоставити да понешто

од онога што буде понуђено у овом интерпретацијском моделу може подлећи изменама у пракси.

Песма подстиче развијање следећих способности:

- способност доживљавања,
- способност перципирања лирске песме,
- способност асоцијативног мишљења,
- способност замишљања: визуелних, аутидитивних и олфактивних елемената,
- способност читања у себи,
- способност меморисања песме,
- способност уочавања хиперболичних елемената,
- способност уочавања шаљиве атмосфере,
- способност драмске интерпретације.

У току наставног процеса код ученика се може утицати на следеће васпитне задатке:

- развијање драмског талента код ученика,
- развијање стваралачког односа према песми и стварности,
- развијање ученичког интересовања.

Уважавајући као полазиште истину о аутохтоности сваког поетског дела, с једне стране, и индивидуалности у његовом доживљавању и тумачењу, с друге; овде се дају извесни поступци који могу послужити као узорак одређених приступа при анализи лирске поезије у настави матерњег језика у основној школи.

Замишљени приступ Змајевој песми "Циганин хвали свога коња" предвиђа овакав редослед:

- I Образложење основних поставки и критеријума интерпретације
- II Припрема наставника
- III Разрада токова анализе песме
- IV Покушај извођења доживљајно-спознајних синтеза у песми
- V Закључна уопштавања, напомене, сугестије и литература.

### **I ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ОСНОВНИХ ПОСТАВКИ И КРИТЕРИЈУМА ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ**

1. Из обављеног истраживања види се да је песма "Циганин хвали свога коња" врло омиљена код ученика IV разреда, што говори и о њеној примерености поетским интересима деце овог узраста. Особину коју ученици најчешће наводе је хумор. Она је шаљива и деца је због тога воле. Одавно је примећено да је хумор "онтолошка ознака модерне дечије поезије". "Хумор је, дакле, битна ком-

понента у дечијем доживљају реалног света, јер тај свет нису изградила деца; она су у њега доспела на тајанствен начин, мере га својим мерилима, процењују га из своје необичне перспективе, смешни су им његови закони и вредности. За њих је свет у коме живе увек на неки начин нескладан, и она му се због тога врло често смеју."

2. У књизи "Лирска поезија у разредној настави" Габријела Шабић наводи основне карактеристике литерарне комуникације ученика четвртог разреда у сусрету са лирском песмом. Код деце на овом узрасту примећује се развој способности перцепције лирске песме, способности доживљавања, способности изражавања доживљаја, способности усменог и писменог стваралачког изражавања и способности спознавања појединих слојева у песми. Асоцијације су богатије јер је животно искуство веће него у ранијим годинама. У овом периоду јавља се дистанца према песми или замишљеним песничким сликама. Ученици на овом узрасту могу лепо доживети песму, показати велику креативност у анализи песничких слика, али више нема односа потпуне идентификације. Они на овом узрасту могу успешно учавати нове структурне елементе лирске песме.

## **II ПРИПРЕМА НАСТАВНИКА**

Сваки наставник се припрема за рад на више поља: стручном, педагошком, методичком, техничком. Наставник чита песму, припрема информацију о писцу, израђује апликације, наставне листиће, осмишљава драматизацију текста, предвиђа временске и друге токове анализе, одређује васпитне, образовне и функционалне задатке.

## **III РАЗРАДА ТОКОВА АНАЛИЗЕ ПЕСМЕ**

Анализа песме обавиће се путем едукативне радионице. Ова врста радионице има за циљ, како учење неких чињеничних знања, тако и развијање разних интелектуалних умења и вештина, као што су учовање и решавање проблема, расуђивање и закључивање, стицање стратегије учења и памћења, артикулација сопственог мишљења...

Свака радионица базира се на унапред добро осмишљеном сценарију. Он садржи захтеве које наставник поставља пред ученике. Основу сваког сценарија чини циљ саме радионице - дакле, шта наставник жели да његови ученици спознају, искусе, савладају. Активности кроз које пролазе ученици би требало да на крају воде овом одређеном циљу. Да би се дошло до њега захтеви, који се поста-

вљају пред ученике, морају бити њима смислени и провокативни у когнитивном смислу, дакле морају бити подстицајни за ученика. Они треба да обезбеде ангажовање свих ученика. Ученици су активни све време, било симултано индивидуалном активношћу, било радом, у паровима или малим групама или заједничком дискусијом на нивоу целе групе. Радом на сценарију, тежиште наставничко-ве активности се премешта на време пре почетка часа. Тада наставник креира радионицу, повезује задати циљ са процесом рада кроз који ће ученици пролазити.

У овој радионици желимо да остваримо следеће циљеве:

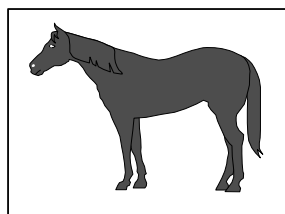
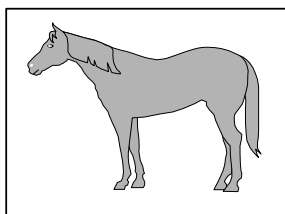
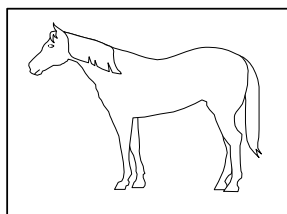
- анализа садржинских елемената песме,
- анализа ликова,
- развијање говорне културе (вештина вођења дијалога, презентација и јавно наступање),
- развијање писмене и књижевне културе,
- подстицање критичког духа.

Сви задаци укључују и развијање стваралаштва и неговање моралних и естетских осећања.

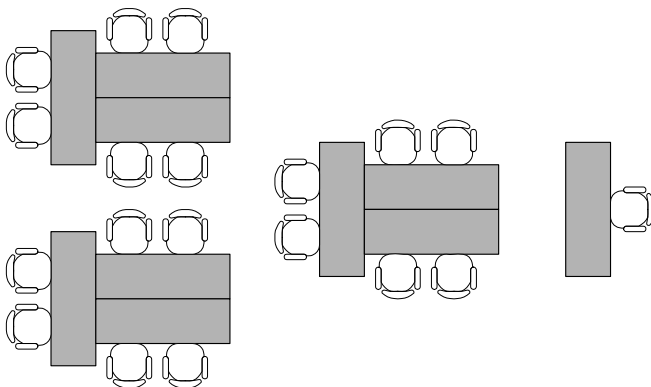
Главни поступци за извођење радионице су:

- формирање три групе уједначених интелектуалних способности,
- мотивација путем драматизације,
- интерпретативно читање,
- подела задатака свакој групи,
- презентовање резултата рада сваке групе,
- синтеза.

На часу наставник подели ученицима апликације. Постоје три врсте апликација (наставник одређује како ће визуелно изгледати), а сваки ученик из шешира извлачи по једну. Групе формирају ученици са идентичним апликацијама.



Пре часа клупе су размештене у положај који је погодан и потребан за извођење групног рада.



За сваку радионицу је веома важан први корак. Он уводи ученике у дух радионице, побуђује пажњу, припрема их за главни део радионице. Увек је добро кад је и тај уводни део у вези са главним.

### ЕМОЦИОНАЛНО-ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПРИПРЕМА

Мотивација ученика оствариће се кроз драматизацију песме "Циганин хвали свога коња". Наставник врши драматизацију, а два ученика учествују у представи.

### ДРАМАТИЗАЦИЈА ПЕСМЕ "ЦИГАНИН ХВАЛИ СВОГА КОЊА"

Један ученик (са брковима, шеширом, мантилом) стоји поред слике коња (или макете, лутке). Коњ је слаб, измучен. Други ученик је купац. Он обилази коња и разгледа га. Купац и продавац воде разговор о коњу.

Купац (шета око коња, загледа га, процењује).

Цига: *Гледаш, -је ли, моја коња,  
Господару сџари?  
На знаш је ли коњ ил' ијица  
Ласџавица?*

Купац (ставља наочари да боље види коња).

Цига: *Не можеш ја у царевој  
Наћи шијали, -  
Само Ција шио не уме  
Да ја хвали.*

Купац: А шта једе?

Цига: *Ако имаш, једе сено,  
Зоб и сламу,  
Ако немаш, он не шије,  
Не треба му.*

Купац: (И даље загледа коња.)

Цига: *Казаћу ти:  
Једном сам се из Ергуша  
Враћо с њуша.  
Муња севне, а он рже, -  
Кад сшијосмо под шатора,  
У цијански дворац лей,  
На мом коњу све је суво,  
Покисо му само  
- Рей.*

#### НАЈАВА И ЛОКАЛИЗОВАЊЕ ТЕКСТА

Истиче се циљ часа. Учитељ записује наслов песме на таблу и име песника.

***"Цијанин хвали своја коња"***

***(Јован Јовановић Змај)***

Пошто су ученици већ упознати са стваралаштвом Јована Јовановића Змаја, води се кратак разговор о песнику у којем се истичу основни биографски подаци, као и подаци о песниковом књижевном раду.



### ИНТЕРПРЕТАТИВНО ЧИТАЊЕ

Пошто утврдимо да ли има непознатих речи, прелази се на интерпретативно читање. При овом читању учитељу се пружају велике могућности због природе текста. Учитељ може (и мора) да буде глумац који ће извести овај монолог. При интерпретацији треба инсистирати на хумористичним елементима, паузама и наглашавању хиперболисаних елемената. Учитељ треба, такође, да нагласи емотивна расположења у појединим стиховима.

*Гледаш, - је ли, моја коња,  
Господару стјари?  
На знаш је ли коњ ил' ишница  
Ласјавица?  
Скидај наочари, -  
Не можеш се наљегати,  
Већ хајде њазари!  
Ти још ишњаш за Пушља,  
Да ли ваља?  
Немај брије!  
Да не ваља, не би био  
Он код Ције.  
На можеш ја у царевој  
Наћи ишњали, -  
Само ција ишњо не уме  
Да ја хвали.  
Да ја њосле сувим злашом,  
Ко не ишњеди,  
Још ишњ онда један дукаш  
Више вреди.*

*Ако имаш, једе сено,  
Зоб и сламу,  
Ако немаш, он не ишњје,  
Не шреба му.  
Немој да му њледаш зубе,  
Мој њолубе,*

Ни ја му их нисам њлед'о,  
Немој ни њи, -  
Тај не може осѡариѡи.  
- Шѡо ѡа дуже ѡѡраш, куме,  
Све је млађи,  
Па де сад му  
Пара нађи!

А шѡо ѡиѡаш: Хоће л' моћи  
Какав јендек да ѡрескочи,  
Јендек, јендек, - какав јендек?  
Тај се није још родио  
Кој' он није ѡрескочио, -  
Прескочи ѡа лако,  
Као да је ѡиле неко,  
И ѡо уздуж, не ѡоѡреко.

Ја ѡа јашем и без седла, -  
Седласѡа му леђа,  
- За ѡасош ѡа ѡи не ѡиѡај,  
јер - ѡо њѡа вређа.  
Иди, куме, или иди, -  
још ме ѡиѡаш: како види;  
ѡо је да се ѡриѡоведа:  
Види осѡраѡ ко и сѡреда,  
Види ноћу ко на дану,  
А на дану ко у ноћи, -  
Такве су му очи.

А шѡо ѡиѡаш, мој ѡријане,  
Има л' мане -  
Та заѡо ѡа и ѡродајем,  
Мој ѡријане,  
Јербо нема мане, -  
Такви коњи нису за нас,

*За Цијане.  
А брзина каква му је?  
Малко ј' бржи од олује.  
Сад ћеш чуџи,  
Казаћу ти:  
Једном сам се из Ердуги  
Враћо с џуџи.  
Мада нас је џљусак вијо,  
Он се није уморио.*

*Муња севне, а он рже, -  
Пљусак брзо, а он брже;  
Пљусак џшман на мој хаџи,  
Па ја хваџи,  
А Пуџаљ ја џреко џледа,  
Па се не да.  
Пљусак леџи да џолије,  
- Тек шџо није!  
Кад сџијосмо џод шџора,  
У цијански дворац леј,  
На мом коњу све је суво,  
Покисо му само  
- Реј.*

### **ЕМОЦИОНАЛНО-ИНТЕЛЕКТУАЛНА ПАУЗА**

Неколико тренутака ученици сређују своје емоционалне доживљаје.

### **ПРОВЕРА ДОЖИВЉАЈА**

Након емоционално-интелектуалне паузе учитељ ће настојати да и изражавањем доживљаја продужи песму и створену атмосферу. Учитељ тражи од ученика да кажу како су замислили коња из песме. (Како замишљате коња о коме пева Чика - Јова Змај?)

## АНАЛИЗА ПЕСМЕ

Ученицима се даје задатак да прочитају песму у себи најмање два пута и замисле слике које се јављају као да их "виде" и "чују", да им се препусте и замисле их са што више детаља. Ученицима се задаје да при читању одреде и тематске (логичке) целине у песми. Очекујемо да ученици спонтано одреде логичке целине. Учитељ их подстиче да изразе своје мишљење. Долазимо до закључка да у песми има три логичке целине.

Одређена група добија наставни листић на коме су задаци које треба решити. Сваки наставни листић садржи питања за једну целину. Тако ће по групама бити анализирана цела песма.

### І ГРУПА

#### Наставни листић

#### 1. Шта Цига препоручује купцу: кад да купи коња?

☞ **Могући одговор:** Цига препоручује купцу да одмах купи коња.

#### 2. Који квалитет свог коња Цига наводи у следећој песничкој слици?

☞ **Могући одговор:** Оваквог коња нема ни цар.

#### 3. Колико коњ вреди у злату? Наведите стихове!

☞ *Да ја њосје сувим злайом,  
Ко не шїеги,  
Још и онда један дукаїи  
Више вреди.*

#### 4. Шта овај коњ једе? А ако купац нема храну за коња?

☞ **Могући одговор:** Сено, зоб, сламу. Ако нема, коњ може и да не једе.

#### 5. Зашто Цига не жели да купац погледа коњске зубе?

☞ **Могући одговор:** Зато што се по зубима види колико је коњ стар.

#### 6. Како отклања купчеву сумњу?

☞ **Могући одговор:** Коњ не може остарити. Што га више тера, све је млађи.

#### 7. Одреди поднаслов за прву целину!

☞ **Могући поднаслов:** Коњ који не стари.

*Срећно!*

## II ГРУПА

Наставни листић

### 1. Како коњ прескаче јендеке?

☞ **Могући одговор:** Коњ прескаче лако, као да је неко пиле, и то уздуж, а не попреко.

### 2. Чему се овде можеш насмејати?

☞ **Могући одговор:** Није се родио још јендек који он не може прескочити.

### 3. У чему је ту Цига претерао?

☞ **Могући одговор:** Коњ прескаче јендек уздуж, а не попреко.

### 4. Какав је то начин казивања?

☞ **Могући одговор:** Увеличан.

### 5. Како види коњ?

☞ **Могући одговор:** Види и напред и назад, и ноћу и дању. Једнако добро види и ноћу и дању.

### 6. Да ли коњ има мане - шта каже Цига? (Како Цига мане претвара у врлине?)

☞ **Могући одговор:** Коњ нема мане, зато га и продаје, јер тако добар коњ није за њега.

### 7. Одреди поднаслов за другу целину!

☞ **Могући поднаслов:** Коњ без мане.

*Срећно!*

## III ГРУПА

Наставни листић

### 1. Зашто су 3., 4. и 8. строфа краће, а последња строфа најдужа?

☞ **Могући одговор:** У краћим строфама Цига жури да нахвали коња, ређа што више особина, док у последњој описује догађај.

## 2. Шта Цига хвали у последњој строфи?

☞ **Могући одговор:** Цига хвали најважнију особину - брзину, и зато дуго говори.

## 3. Чиме је Цига доказао да је коњ брз?

☞ **Могући одговор:** Коњ је бржи од олује; покисао му је само реп.

## 4. Која реч се више пута чује на почецима стихова последње строфе? Зашто?

☞ **Могући одговор:** Та реч је плусак. Цига наглашава драматичност ситуације.

## 5. Како се завршава ова строфа?

☞ **Могући одговор:** Строфа се завршава шаљиво, али и подсмешљиво.

## 6. Напиши поднаслов за трећу целину!

☞ **Могући поднаслов:** Коњ бржи од кише и олује.

*Срећно!*

У детаљној анализи песме учествују сви ученици, с тим да увек доминира група која одговара на питања из наставног листића. Учитељ подстиче и остале ученике да кажу своје мишљење. Задатак учитеља (водитеља) је да води дискусију у атмосфери међусобног уважавања, без упадања другом у реч, без напада на другу страну. Кроз размену мишљења обједињују се различити погледи и аспекти ове песме.

### Из одговора прве групе закључујемо:

- Цига наговара купца да купи коња одмах, пошто је то коњ изузетне вредности.
- Доказ за то је да таквог коња нема ни у царској штали.
- Вредност коња Цига мери сувим златом: да поспе коња сувим златом, не би било довољно.
- Још једна вредна особина: коњ може и да не једе.
- Цига не жели да купац гледа зубе коњу, јер зуби откривају колико је коњ стар. Коњ је вероватно прилично стар.

- Коњ је још по нечему изузетан: не може остарити. Он је као вино: што старији, то бољи - што га више газда тера, коњ је све млађи.
- Ученици одређују могући поднаслов: *Коњ који не стари.*

#### **Из одговора друге групе закључујемо:**

Прича о изванредним способностима овог коња се наставља и даље:

- Коњ прескаче јендеке уздуж, а не попречно, и то врло лако - као пиле.
- Јендек је персонификован: још се није родио онај јендек којег овај коњ неће прескочити.
- Способности коња су преувеличане у целој песми. Такав начин приказивања назива се хиперболичним.
- Коњ одлично види: и напред и назад, и ноћу и дању.
- Продавац закључује оно што сви знају: коњ нема мане! Зато га и продаје, јер он таквог коња не заслужује.
- Ученици одређују поднаслов: *Коњ без мане.*

#### **Из одговора треће групе закључујемо:**

- У песми се смењују краће и дуге строфе. У краћим строфама ритам је бржи, јер Цига набраја особине коња. Ове строфе су и нека врста резимеа - у њима је приказана "ударна" особина коња. У дужим строфама подробније се описује догађај, па је и ритам спорији.
- Цига највише пажње посвећује најважнијој особини коња - брзини која је невероватна: он је бржи и од кише. Продавац често наглашава реч *љусак* да би дочарао тежину и драматичност те трке.
- Ученици дају могући поднаслов: *Коњ бржи од кише и олује.*

Након детаљне анализе, долази до синтезе доживљаја, када одређујемо **тему, ликове, поруку песме**. Синтеза ће бити потпуна при завршном читању, у коме инсистирамо на драмским елементима песме.

**Тема:** Циганин хвали свог слабог коња

**Ликови:** Циганин, купац, коњ

**Порука:** Три пута мери, једном крој.

#### **ВРАЋАЊЕ ПЕСМИ**

У завршном делу часа афирмише се завршно интерпретативно читање. Уз помоћ овог читања постиже се поновно проживљавање и сажимање најјачих догађаја, најлепших слика и стварање укупног утиска у учениковој свести. За син-

тезу доживљаја може послужити и покушај ученичке драматизације песме. Она може да се врши по већ формираним групама, али погодан би био и рад у паровима, као и фронтални облик рада. Наредни час матерњег језика може се посветити резултатима драматизације.

Ученици су учествовали у следећим активностима:

- Решавање проблема (у анализи ликова, у трагању за порукама песме)
- Резоновање и закључивање
- Аргументисање
- Стваралаштво
- Вођење дијалога
- Презентација (свака група је решавала проблем и презентовала решење)

Понуђени модел интерпретације, сва шира и конкретна решења у њему, служе да се понуде шире и разноврсније могућности за обраду ове песме. Овај модел се може делимично или у потпуности прихватити и прилагодити конкретним потребама и условима рада у школи и разреду.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Илић, П. (1977): *Наставно њумачење лирике и њен дојринос култури изражавања*, Београд: Књижевност и језик, књига XXIV, свеска 2-3.
2. Илић, П. (1990): *Лирска њоезија у савременој настави*, Нови Сад: Дневник.
3. Пражић, М. (1972): *Игра и љубав, ѡредѡвор аниѡлоѡји нове срѡске гечѡје ѡезије Плави зеѡ*, Нови Сад.
4. Гајић, Д. Д. (1998): *Чиѡанке у настави*, Сомбор: ГИП Просвета.

---

**Summary:** This paper presents a possible model for interpretation of the poem "A Gypsy Praises his Horse" by Zmaj. The offered model should be realized within an educative workshop.

**Key Words:** Jovan Jovanovic Zmaj, lyric poem, educative workshop.

**Резюме:** В работе дается возможная модель интерпретации стихотворения Змая «Циган хвалит своего коня». Предлагаемая модель реализуется в рамках образовательной мастерской.

**Стержневые слова:** Йован Йованович Змай, лирическое стихотворение, образовательная мастерская.



---

## ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

---

**ДР ЈОВО РАДОШ**  
Учитељски факултет  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**  
UDK: 17:241.53  
BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 127-131  
Примљено: 19. 12. 2002.

### ЕТИКА ВЕЧНИХ ВРЕДНОСТИ

**Резиме:** Евидентна ерозија морала у савременом друштву поново ставља у жижу наших духовних интересовања и потреба неопходност ревитализације етичког подручја живота. У трагању за примереном етичком оријентацијом, која би била ваљан ослонац у регулисању човековог односа према себи, другим људима и свету у целини, никако не можемо заобићи дубоко утемељене и потврђене вредности хришћанске етике. Хришћанска етика има све карактеристике универзалне етике која афирмише вечне и непролазне вредности. Она је учитељица врлинољубља и отпор свему што може да унакази људску душу.

**Кључне речи:** етика, Бог, хришћанство, грех, порок, врлина.

---

Данашњи свет потребује етику, можда, више него икад. Потребује је као лек за велику људску пометеност и савремене хаотичне токове живота. Међутим, намеће се дилема: коју и какву етику?

У току историје формирала су се различита етичка становишта и развијане су разноврсне оријентације и концепције, са тежњом да се утврде циљеви и смисао моралних хтења, као и да се установе основни критеријуми за вредновање моралних поступака. Трагало се за одредбама заснованости и извора морала; расправљало се о врлинама, савести, слободи воље, апсолутној основи и највишем добру. Истовремено су предлагана и практична решења и упутства за живот у складу са пројектованим идеалима моралног живота, за чије апсолутно упориште и јемство су углавном узимани или природа, или човек, или Бог.

На природу се великим делом ослањала античка етика. Живот у складу с природом се сматрао главним правилом владања (киници и стоици), а врлина се састојала у вољи која је у сагласности са природом.

Грчки софисти су прогласили човека мерилом свих ствари. Следствено томе, нарочито од времена развоја идеје хуманизма, човек је почео да сматра себе алфом и омегом целог света: прогласио је себе врховним ствараоцем и даваоцем вредности. Међутим, ваља приметити да је човек, ипак, далеко од савршенства (везан физичким и социјалним условима свога битисања) да би се могао сматрати мерилом сваког бића и дужности. Пошто је постало сасвим извесно да човек не поседује ни апсолутни смисао живота, ни апсолутну истину, природно се, сам по себи, наметнуо следећи закључак: све што је људско–релативно је. Тако установљени релативизам у метафизици европског хуманистичког прогреса резултирао је и релативизмом у етици. А сам релативизам, као “душа хуманизма”, показао се као “отац анархизма и нихилизма” (Отац Јустин Поповић).

Зато се каже да апсолутна може да буде само натприродна и надчовечанска основа етике, другачије речено – Бог. Још је Платон изјавио да је Бог мерило свих ствари. Чак је и Кант, као заступник етике “чисте дужности”, који је “категорички императив” сматрао савршено слободним од било каквог упоришта (било на земљи било на небу) дошао, на крају, до убеђења да оваква етика, ипак, потребује Бога као јемство њене обавезности.

Дакле, тешко се може порећи међусобна условљеност етике и религије. Из тога је и проистекао став да нема етике без религије, нити религије без етике. Ово је посебно својствено Хришћанству. Вера, као слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости свега што је саопштено у Откривењу, јесте уједно и врлина и обавеза, из које произлази чврстина и снага целокупног моралног живота. Пошто је основа вере у некој тајанственој вези наше душе са Богом и истином уопште, није за чудо да и незнабошци спонтано теже Богу као свом праизвору. Зато је хришћанска етика, како каже В. Спекторски, “свеуниверзална” етика. Она садржи у себи толико општечовечанских мотива да је Тертулијан нашао код сваког незнабошца сведочанство да је душа по природи хришћанска. Томе треба додати и чињеницу да је целокупна наша култура израсла из Хришћанства, које је поставило и личном и општем животу људи такве задатке, чија је актуелност присутна у свим временима.

Хришћанска етика највише добро види у ономе што хришћански богослови називају Царством Божијим, то јест, у савршеном и хармоничном општењу духовних бића са Богом, са целим светом и једних са другима. Уз то, хришћански идеал не само да не тражи ограничења слободне воље, већ јој, насупрот томе, даје суштински значај. Човеку се признаје само слободна манифестација његових личних способности. Човекова истинска слобода суштински проистиче из постојања пакла као “добровољно изабране вечне богооуђености и богоодвојености”. То је истовремено и трагика, али и величина његове слободе: без ње не би било могућности греха и богопротивљења, али без ње ни човек не би био икона Божја, биће способно за љубав и заједницу са Богом а тиме и са другим људима и творевином Божјом уопште (Др Иринеј Буловић).

Осећање Бога не трпи грех, већ га изгони из човека; јер грех производи смрт. Тако од метафизике безусловно зависи етика: ако је осећање Бога живо у човеку, живо је са њим и осећање бесмртности, које се неминовно бори са оним што усмрћује човека, а то је сваки грех и свако зло. Васкрснуће Христово је свеобухватни етички подвиг и принцип. Хришћанин сав улази у подвиг себе васкрсења Христом.

У садејству са тиме иде и осећање страха Божијег, које је највећа врлина и обавеза човека: “Страх је Божји мудрост, и уклањати се од зла јесте разум” (Јов. 28,28). Имајући ово у виду Св. Јован Златоусти каже: “Живећи без страха Божјег не може се учинити ништа узвишено и добродетелно”. Страх Божји (као вишњи, Богом дати страх) има различите нивое значења. На најнижем степену врлине он се доживљава као бојазан (страх) од Божје казне; потом је он присутан као чуђење (трепет, ужас) пред величином догађаја и као побожан благоугодан живот; и најзад, највиши степен страха Божјег јесте потпуна чистота и светост живота.

Како средиште сваке етике чини деонтологија; тако се и у хришћанској етици неизоставно наглашавају следеће обавезности: према Богу (будите савршени као што је савршен Отац ваш небески); према Исусу Христу (кроз њега живимо, крећемо се и јесмо); према Светом Духу (кроз уверење да над нама постоји надпросторно и надвременско божанство); према другим људима (састоји се у узајамности и давању: Бог љуби онога који добровољно даје); према самоме себи (не предавати се гордости и самоуверењу, не подавати се искушењима и саблазнима, не успављивати своју савест, не заобилазити потребу самосавлађи-

вања, ценити рад као суштинску личну обавезност); и према природи (благостање човека се не може остварити ако се успостави власт технике над етиком).

Да би се ове обавезности испуниле мора постојати јака морална снага. У хришћанству се свака морална снага сматра добијеном од Бога и на њему заснованом. Непрестано се треба борити са страстима и гресима у себи и у свету око себе, и тежити за јеванђељским добродетељима (врлинама). Хришћанске врлине се очигују у смирењу, вери и нади. Уз то, у основи социјалних односа налази се љубав, па развој активне љубави јесте виши циљ човекових укупних стремљења. Тако се уз четири главне врлине древне етике (мудрост, храброст, издржљивост и правичност) у Хришћанству посебно наглашавају три богословске врлине: вера, нада и љубав.

Смисао истинског људског живљења јесте у тежњи да се успостави савршено јединство са Богом, који је апсолутна Истина, апсолутно Добро, апсолутна Правда, апсолутна Љубав и апсолутна Мудрост. Зато се сугерише да је неопходно прихватити (као сасвим природан, логичан и оправдан) “категорички императив јеванђељски”: “Будите савршени као што је савршен Отац ваш небески” (Мт. 5,48). Јер, у супротном, што је мање Бога у човеку, све је мање човека у човеку (Отац Јустин Поповић). Огреховљеност и зло који се носе у себи морају се сопственим оспособљавањем умети пронаћи и идентификовати. Потом је потребно зле мисли, лоша дела и пороке потискивати благодатним подвизима вере и љубави, молитвом, постом и бдењем, смерношћу и кротошћу, трпљењем и праштањем. Другим речима, пороци се потискују врлинама: зло – добрим, мржња – љубављу, гордост – смерношћу, гнев – кроткошћу, блуд – постом, сладострашће – молитвом.

Дакле, у метежу и хаосу данашњице хришћанска (православна) етика поново опомиње и подсећа (својим универзалним порукама) на потребу покајања и враћања вери и вредностима јеванђељске духовности. Јер, је савремени хуманистичко-прагматистички дискурс живота довео данашњег човека до механизираниости, фетишизма, реификације и обездушености. Ововремена владајућа етика јесте етика резултантности и успешности, етика капитала, новца и хедонистичког начина живота, где су потребе тела (уз свакојаке врсте гурманства) постављене далеко изнад свих осталих потреба. У сулудој трци за тим светом лажних и пропадљивих вредности као да су сва средства постала нормална и дозвољена (доминација макијавелизма). И што је најгоре, сасвим је загосподарила “етика силе” и етика дресерског бича светских моћника.

Да ли је могућно одупрети се свим тим фаустовским изазовима овога света? Верујемо да јесте, ако се доследно држимо пута православног светоотачког богословља, на коме сваки појединац треба да нађе себе: “Греба прво себе очистити, па онда друге чистити; себе умудрити и онда друге учити мудрости; постати сам светлост, па друге осветљавати; приближити себе Богу, па друге приводити Богу, себе посветити, па друге освећивати” (Св. Григорије Богослов).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Буловић, И. (1996): *Упоредње између филозофској и хришћанској појма о боју*, (Зборник, “Појам бога у филозофији”), Нови Сад: Културни центар и Филозофски факултет.
2. Ђурић, М. (1961): *Историја хеленске етике*, Београд.
3. Јефтић, А. (2000): *Бој оца наших*, Хиландар.
4. Кант, И. (1990): *Критика практичној ума*, Београд: БИГЗ.
5. Лествичник, Јован Св. (2000): *Лествица*, Хиландар.
6. Поповић, Ј. (1987): *Филозофске урвине*, Београд: Телије.
7. *Православна енциклопедија* (1992), Нови Сад: Православна реч.
8. Спекторски, Евгеније В. (1999): *Хришћанска етика*, Врњачка Бања: Св. Симеон Мироточиви.

---

**Summary:** Suffering from erosion of moral qualities, the contemporary society brings the need of revitalizing the ethic domain of life into the focus of our spiritual interest. In our search for an adequate ethic orientation, which could support man’s attitude towards him, towards other men, and towards the world in general, we cannot escape from the deep foundations and approved values of Christian ethics. Christian ethics has every characteristic of universal ethics, which affirms eternal and everlasting values. It is the teacher of values and opposes to everything that can deform human soul.

**Key Words:** ethics, God, Christianity, sin, vice, virtue.

**Резюме:** Очевидное снижение морали в современном обществе снова ставит в центр наших духовных интересов и потребностей необходимость оживления этической сферы жизни. В поисках подходящей этической ориентации, бывшей хорошей опорой в урегулировании отношений человека к себе, к другим людям и к миру в целом, мы никак не можем обойти глубоко заложенные и подтвержденные ценности христианской этики. Христианская этика имеет все характеристики универсальной этики, подтверждающей вечные и неизменяемые ценности. Она учительница любви к достоинствам и противостояние всему что может исказить душу человека.

**Стержневые слова:** этика, Бог, христианство, грех, порок, достоинство.



**ДР НАДА ДИКИЋ**

Виша школа за образовање

васпитача

Кикинда

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 373(497.11)

BIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 133-150

Примљено: 15. 11. 2002.

## РАЗВОЈ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА У СРБИЈИ<sup>1</sup>

**Резиме:** У средњем веку су постојале манастирске школе – тако се у манастирима развијала писменост и постављао темељ српске културе. Деветнаести век је раздобље националног буђења, борбе и поступног ослобађања српског народа. Добијањем аутономије 1830.г. створени су повољнији услови за рад и у области просвете. Од тада почиње континуиран развој школства у Србији. Установљено је Попечитељство просвештенија и донето неколико значајних прописа. Уџбеници први пут постају предмет планске бриге школских власти 1849. г. када је образована школска комисија којој је било стављено у дужност да припреми уџбенике за основне и средње школе.

**Кључне речи:** школски систем, школство, образовање.

---

У средњем веку су постојале манастирске школе – тако се у манастирима развијала писменост и постављао темељ српске културе. Међутим, кад је Србија пала под турску власт, Турци су наш народ одсекли од европских цивилизацијских токова, тако да су XVI и XVII век протекли у борби за самоодржање, услед чега су недостајали елементарни услови за развој школства и просвете. За време турске власти манастири су у Србији били “први и једини чувари хришћанства и имена Српског” (Вук)<sup>2</sup>. Школу је имао скоро сваки манастир (Ресава, Миле-

---

<sup>1</sup> Овај текст је део докторске дисертације *Наставни програми српској језика и књижевности у основним школама Србије (1918-1991)* одбрањен јуна 2001. године на Филолошком факултету у Београду.

<sup>2</sup> Карацић, Вук: *Српски рјечник* – Беч, 1852.; стр. 842.

шева, Студеница и др.). Најстарија српска манастирска школа постојала је у Хопову, на Фрушкој гори, основана 1573. године. Чињени су покушаји да се подстакне отварање школа на подручју Србије. На томе су радили српски митрополити Мојсије Петровић и Вићентије Јовановић, као и руски учитељи Максим и Петар Суворов, који су 1726. године донели 400 примерака “Буквара” Теофана Прокоповића и 100 примерака “Граматики” Милентија Смотричкога. У првој половини 18. века постојале су у Београду Мала српскословенска школа, Школа за богослове, Мала грчка школа, Језуитска немачка основна школа и Латинска школа (гимназија). И у другим, већим местима радиле су мале школе.

Деветнаести век је раздобље националног буђења, борбе и поступног ослобађања српског народа. То је и доба стварања заједничких планова о ослобођењу и уједињењу у једну државу, доба међусобног помагања у политичкој борби и на културном пољу. Непосредно пре почетка Првог српског устанка против Турака 1804. године у Србији је било врло мало школа. Прота Матеја Ненадовић каже у својим Мемоарима да тада “у Србији нигде ни гласа ни трага од школа није било, но сваки ђак који је желео што научити морао је попу или у манастир ићи”<sup>3</sup>. Слично је под одредницом Школа писао и Вук Караџић у свом Рјечнику. Касније, у општем ослободилачком расположењу, започео је снажан процес отварања школа, што је навело Вука да каже да су “за владања Црнога Ђорђија у Србији биле постављене школе готово по свим варошима и градовима, а и у гђе којим селима”<sup>4</sup>. О издржавању школа и плаћању учитеља бринуле су општине, али је и даље било приватних учитеља и учења у манастирима и код свештеника.

Организовање школа и ширење писмености добило је посебан замах постављањем Доситеја Обрадовића за попечитеља просвештенија. Угушивањем Устанка 1813. године престале су да раде школе у Србији. Њихово поновно отварање после устанка у Такову 1815. године текло је споро све до обнародовања султановог хатишерифа 3. августа 1830. године, којим је Србији признато право на независну унутрашњу управу.

Добијањем аутономије 1830. године створени су повољнији услови и за рад у области просвете. Уз познати развој политичких прилика које воде ка ограничавању личне власти кнеза Милоша и увођењу законитости овакве могућности су утицале на прве иницијативе за регулисање актуелних просветних пи-

<sup>3</sup> Ненадовић, Прота Матеја: *Мемоари*- Београд, 1853.; стр. 35.

<sup>4</sup> Караџић, Вук: *Српски рјечник* – Беч, 1852.; стр. 840.



тања. Формира се 1834. године Попечитељство просвештенија и поставља први “директор свију школа у Србији” (Петар Радовановић), доноси “План за школе како имају постајати”, који у законодавној форми прецизира школски систем и мрежу државних школа. У најзначајније потезе из овог периода несумњиво се убраја покушај да се уведе ред у извођењу основне наставе и пружи најнужнија помоћ онима који је изводе. Радовановић у свом извештају 1836. године констатује: “Сви су учитељи досад оно, онолико и онако из учебних предмета својих класа предавали, како је који знао и хтео”.

Од тада, од 1830. године почиње континуиран развој школства у Србији. Установљено је Попечитељство просвештенија и донето неколико значајних прописа:

- “Устав народних школа у Књажеству Србији” (1830);
- “План за школе како имају постајати” (1836);
- “Назначеније учебни предмета који се у школама нормалним за прво и друго теченије предавати имају” (1838) и
- “Наставленије за учитеље правитељствени и обштествени школа у Књажеству Србији” (1838).

Основне школе су у селима имале три, а у варошима четири разреда у којима, поред мушке, уче и женска деца. У време владе уставобранитеља (1838-1858) обнародовано је више законских аката, међу којима је најважније “Устројеније јавног училишног наставленија” (1844) или општи закон о школама, којим је утврђен начин организовања и функције народних школа после наставка школовања.

Након завршене народне школе ученици су могли да се упишу у Последнотрговачко училиште, Гимназијално училиште, Девојачко училиште, Богословско училиште, Инцинирско училиште, итд. Потом је следио Лицеј, као школа за највише образовање. Прво је имао два, а потом три смера.

Први наставни план за мале школе у Србији издат је 1811. године. По том плану учење је одређено књигом из које се учи:

- I године – буквар (бекавица, познавање слова и срицање слогова)
- II године – часловац
- III године – псалтир

По таквом плану раде мале школе све до 1838. године, када је издато “Назначеније учебни предмета”, као детаљан програм описмењавања у трогодишњој школи. После овога, на основу новог Стеријиног школског закона, издато је “Наставленије у погледу учебних предмета” (1844), које основу школу по-

тпуно модернизује увођењем у наставни план природних наука, земљописа и историје. Напуштена је класична метода срицања и уведена гласовна метода.

Све до половине 19. века читање се учило срицањем. “Наставленије” из 1844. године садржи и општедидактичко упутство, као и специјална предметна упутства. Опште упутство обавештава да је начин предавања различит, а да он зависи од предмета, разреда, као и од претходног дечијег знања.

Препоручује се ових десет облика предавања:

- Учитељ може излагати, а деца памтити и понављати.
- Он може објашњавати.
- Може приповедати.
- Учитељ ће предлагати и помагати деци да дођу до решења.
- Деца могу питати оно што нису разумела.
- Катихетички начин при коме учитељ децу пита, слуша њихове одговоре, исправља их и тако заједнички долази до сазнања. Овај начин изоштрава ум.
- Препоручује се Ланкастров или узајамни начин предавања, где једно дете друго учи.
- Учење напамет је штетно, јер деца не разумеју оно што науче.
- Учитељево предавање треба да буде јасно и разговетно, без околишања и слаткоречитости.
- Главна је дужност учитеља да код деце развије наклоност према науци и књизи, да јача интересовање код деце, да се њихов дух окрепи, ум образује, а срце облагороди.

Радно време по школама, годишње и дневно, први пут је тачно одређено “Наставленијем” од 1845. године. Школска година траје од септембра до јула. Недеља има пет пуних радних дана и један полудан (четвртак). Зиме се свакодневно одржава по шест часова, а лети по пет, сем четвртка, када се одржавају три, односно четири часа. Ради се пре и после подне. На рад у школи лоше утиче велики број празника, а то је време када школе не раде.

Уџбеници први пут постају предмет планске бриге школских власти 1849. године, када је образована школска комисија којој је било стављено у дужност да припреми уџбенике за основне и средње школе.

У Србији се врло дуго школују само мушка деца, а женска само по изузетку. Доситеј, велики присталица школовања женске деце, није ништа могао да учини за побољшање школовања девојчица. Утицај Турака је био врло јак. Тадашње

патријархално друштво је сматрало да је женама место у кући и да им образовање није потребно. Људи се сасвим тешко и врло ретко одлучују да школују женску децу. Прву женску основну школу отворила је општина у Параћину 1845. године.

Лоше наставне методе, немаран и неуредан рад наставника по школама проузроковали су на часовима разне ученичке несташлуке и ремећење школског реда. Да би се ред успоставио, коришћене су оштре дисциплинске мере. У употреби су две врсте казни: моралне и телесне. Моралне су казне: опомене, грдња и поруга. Телесне су: стајање, клечање, вучење за уво, шамарање, шибане прутом и затвор. Основа школског реда треба да буде љубав према учитељу, а не страх од казне. Прописи о реду и дисциплини изнети су у шестој глави “Настављенија” која носи наслов “О поредку училишном”. Ту се захтева да се при изрицању дисциплинских мера води рачуна о индивидуалности детета. Према нежнијој деци поступати блаже, а према самовољној строже. Употреба батина по школама коначно је забрањена, у сваком облику, 1879. године. Тада су, као подстицајна средства, уведене златна и црна табла, као и ђачка књижица.

Кад се школска мрежа почела ширити, нагло су порасле потребе за учитељима. Међутим, њих је било врло мало и било их је тешко наћи. Од учитеља се тражило да је писмен, да није “зорли-бекрија” и да “почитује народне обичаје”. У Србији су тада радили свакакви учитељи: студенти, богослови, гимназисти, ислужени аустријски подофицири, пропали трговци и занатлије. Најмање је било оних који су познавали и “учитељски метод”. До половине 19. века у Србији преовлађују учитељи који долазе из Аустроугарске. До правих се учитеља долази тек кад су у школе почели пристизати свршени ученици новоосноване Учитељске школе у Крагујевцу.

Јован Миодраговић<sup>5</sup> је сликовито описао дух школа у Србији крајем 19. века:

“Ред у школи одржаван је прутом. Намргођен учитељ, с прутом у руци, изговарао је највише речи: “Мир, мир, мир и тишина”, а виргаз је фијукао око главе онога који није мировао, пазио и слушао. А да би се знало који су немирни, и онда кад учитељ није ту, и који нису научили лекцију, потребан је био цензор који ће да пази на мир и да стишава, па да достави учитељу који је за то време седео у хладу, писао молбе, облигације или кројио и шио. А кад све буде готово и удари звонце, онда цензор јави, учитељ устаје, улази у школу и пита:

---

<sup>5</sup> Ђорђевић, Живојин: *Историја васпитања у Срба* – Београд, 1958.; стр. 32.

“Ко није знао лекцију?” и “Који су били немирни?”. Па пошто свима да по заслуги, зада за лекцију даље и пушта кући. А ако има још мало времена, онда сви углас певају: један пут један јес један, два пут два четир, два пут три шест”.

Од Светоандрејске скупштине (1878. године), када је свргнут уставобранитељски режим, уследиле су значајне новине. Укинута су часловац и псалтир као школске књиге и одлучено, након Вукове смрти, да се књиге штампају новим, Вуковим правописом. Од 1868. године, излази први педагошки часопис у Србији “Школа” у редакцији Милана Ђ. Милићевића. Законом о основним школама из 1882. године предвиђено је обавезно шестогодишње школовање за сву децу. Новим законом о народним школама из 1898. године, школска обавеза поново је сведена на четири године. Структуру народних школа према Закону о народним школама из 1904. године чинила су дечја забавишта, основне и продужне школе. Основна школа је подразумевала шест разреда, од којих су прва четири била обавезна, док се пети и шести разред отварао “према могућностима и месним потребама”. У ово време је у Србији било укупно 1425 основних народних школа.

Пошто је Аустроугарска изгубила рат и распала се на неколико држава, формирана је и нова држава Јужних Словена - Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца као парламентарна монархија с династијом Карађорђевића на челу. Уједињење је проглашено 1. децембра 1918. године. У састав нове, многонационалне државе, ушле су земље и крајеви различитог ступња привредне и друштвене развијености, с различитим културним традицијама.

Ратна разарања, велике привредне тешкоће, представљали су неповољне почетне услове за развој нове државе, просвете и школства. Претежно заостала привреда споро се развијала, осиромашеном сељаку је била потребна радна снага, па се одупирао школској обавези дужој од четири године. Упркос званично прокламованој деполитизацији, школе су служиле владајућем слоју и као средство идеолошке и политичке индокринације у духу унитаризма, оданости династији и сузбијања субверзивних идеологија. Доношење нових школских прописа ишло је споро.

Први нацрт новог Закона о народним школама из 1919. године је предвиђао четворогодишњу основну школу, а затим продужну и грађанску школу, за ученике који не настављају школовање у гимназији. У нацрту је начелно усвојена осмогодишња школска обавеза, али реализација је препуштена приликама и

могућностима. Министарство просвете је израдило још три нацрта, али су и она наишла на критику и отпоре.

Први јединствени план и програм за четворогодишње основне школе донет је тек 1926. године. Закони о средњим школама, о учитељским школама и о народним школама донети су 1929. године, Закон о универзитету 1930. године, а Закон о грађанским школама 1931. године.<sup>6</sup>

Коначно је 1929. године донет у Скупштини Закон о народним школама, по којем су основне школе четвороразредне и једнаке у свим крајевима државе, док се виша народна школа (V-VII разреда) уводи поступно, у различитим, па и скраћеним облицима. После IV разреда основне школе ученик се могао уписати у први разред више народне школе, или у грађанску школу, или у средњу, или у нижу стручну школу, а кад наврши 14 година, може ићи на занат. Грађанске школе су имале статус нижих средњих школа за децу сиромашнијег становништва. Трајале су четири године и у њих се ишло после завршене четвороразредне народне школе. Уз оскудно опште образовање давале су и практично образовање за рад у привреди. Сматране су школама другог реда зато што су имале ранг нижих стручних школа. Имале су три смера:

- занатско-индустријски,
- трговачки, и
- пољопривредни.

Било их је државних и приватних, али су власти за њих мало мариле и мало улагале, па су укинуте. После завршене грађанске школе, ученик се могао уписати у неку средњу стручну школу, а и у гимназију, али са положеним диференцијалним испитом. Најбољи ученици из сиромашнијих породица најчешће су се уписивали у учитељске школе.

Стојан Новаковић (1842-1915) је саставни део историје школства у Србији. Као министар просвете и црквених послова, поред општих школских питања бавио се и наставним програмима. Мудро је и комплексно прилазио решавању актуелних школских питања. Под његовим утицајем донет је у Србији 31. децембра 1882. године закон о основним школама. Њим је у Србији први пут званично прокламовано опште обавезно (бесплатно) основно образовање за сву децу у трајању од 6 година.

---

<sup>6</sup> Педагошка енциклопедија 1 – Београд, 1989.; стр. 291.

Овим законом су основне школе конципиране из два ступња: нижег и вишег, а предвиђена је могућност стварања продужних школа у трајању од 2 године. Знајући да се законима утврђују само најопштији услови и оквири њиховог рада и да су темељи њихове функције у наставним програмима, он се посебно ангажовао и допринео да се приведе крају сложен и обиман посао око њихове припреме, тако да су захваљујући њему, званично обзнањени наставни програми за основне школе и то: 26. августа 1883. године за ниже и 10. септембра 1883. године за више основне и продужне школе, који су највећим делом одговарали својој намени и чинили битни, суштински ослонац жељених школских промена. У програму за више основне школе у V разреду је предвиђено вежбање читања, писања и граматике и то у већој мери за варошке него за сеоске школе. У варошким школама требало је разликовати реченице по саставу и интерпункцију, док је у сеоским било довољно разликовати просту реченицу. У VI разреду се у варошким школама учило књиговодство и кореспонденција. Сматрало се да је деца која похађају варошке основне школе образовање потребније него деца која похађају сеоске основне школе.

Двадесети век је наследио школско законодавство из 1898. године. Народне школе, скинуте с државног буџета и пренете на буџете сиромашних општина, трпеле су материјалну оскудицу. Нове школе се уопште не отварају, док старе једва животаре. Почетком XX века у Србији ради 1107 основних школа у којима се школовало око 100.000 ученика.

Ниже средње школе су биле четворогодишње и уписивале су ученике са завршена четири разреда основне школе. На крају се полагала мала матура с којом је ученик могао ићи у вишу школу, учитељску школу, трговачку академију и у неке друге средње стручне школе.

Више средње школе биле су реалне гимназије, реалка и класична гимназија с трајањем од четири године и вишим течајним испитом (великом матуром). Давале су право на упис у високе школе (универзитете) и квалификацију за чиновничке и неке друге послове. Поред државних било је и приватних гимназија у којима се плаћала висока школарина. Школска обавеза се и даље, пред Други светски рат, сводила на четири разреда основне школе, на ретке ниже народне и грађанске школе. Немачка окупација Србије је била безобзирна, а многе школске зграде су срушене и спаљене. У току рата радила је само понека школа и то уз велике тешкоће. У току Другог светског рата, Просветни одсек АВНОЈ-а је упутио позив и упутство по коме је требало одмах уписати у школу сву децу од

6 до 14 година, а одрасле неписмене у аналфабетске течајеве, припремити школске зграде и створити услове за нормалан школски рад. Након ослобођења почео је период развоја, образовања и васпитања у тадашњој ФНРЈ. Тако је влада ФНРЈ донела Опште упутство о школовању у школама за опште образовање којим је уведена обавеза школовања све деце узраста од 7 до 15 година, у оквиру обавезног осмогодишњег школовања, То се у пракси није поштовало.

Године 1958. донет је Општи закон о школству којим је одлучено да основна школа траје осам година и да је похађају деца од 7. до 15. године. Доношењем ових докумената стварају се услови за формирање три врсте средњих школа: гимназија, средње стручне као четворогодишње, школе за КВ раднике као трогодишње. У гимназији су уведени друштвено-језички и природно-математички смер, што ће више одговарати потребама даљег школовања. Суштина гимназије је била у томе да она припрема ученике за даље образовање, док су друге две врсте школа првенствено припремале ученике за рад.

Након завршеног средњег, постоји виши у трајању од две године и високо образовање у трајању од углавном четири године, што зависи од врсте високе школе.<sup>7</sup>

### СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА У ЗЕМЉАМА ЕВРОПЕ

Без обзира на различиту структуру система образовања, постоје неки кључни елементи који су заједнички за све земље света. У сваком систему дефинисани су циљеви обавезног образовања, организација школа, евалуација и вредновање постигнућа ученика, професионална оријентација и проходност на наредне степене образовања.

Циљеви основног, обавезног образовања представљају један од битних елемената система образовања у свакој земљи. С обзиром на своју улогу – да дефинишу пожељне вредности и одреде правце кретања образовања – циљеви произилазе из главних компонената развоја друштва сваке земље и подразумевају: научно – технолошки, економски, политички, културни и еколошки развој.

Циљеви могу бити различити према степену општости и садржају. Они су уско повезани са задацима образовања. Међутим, у већини земаља, циљеви су самостално дефинисани и одређују шта треба постићи у одговарајућој фази образовања, док задаци то непосредно разрађују.

---

<sup>7</sup> Педагошка енциклопедија 1 – Београд, 1989.; стр. 320.

На карактер циљева образовања утиче и структура система образовања. У земљама са децентрализованим системима образовања, циљеви се дефинишу у општим цртама, док су у већини земаља са централизованим системима образовања они прецизно дефинисани и разређени.

Дефинисање циљева образовања представља, према мишљењима европских стручњака, основни елемент у повезивању европских држава у припреми ученика за живот у измењеним укупним условима у Европи. Због тога су циљеви образовања у европским државама и претрпели највеће промене у току протеклих неколико година.

Процес иновирања основне школе почео је 1988. године и у првој фази обухватио је управо промене у циљевима образовања. Тај процес и даље траје, у различитом темпу и обиму, а у зависности од политичких, друштвених и економских услова, структуре система образовања и других неопходних предуслова.

Бавећи се општим питањима иновирања основне школе, стручњаци Европског савета су на конференцији у Вадузу 1983. године дефинисали опште циљеве основног образовања:<sup>8</sup>

“Основно образовање мора да пружи више од поучавања темељног читања, писања и рачунања, иако то и даље остаје важно. Оно треба да прошири хоризонте дечије непосредне и шире физичке и културне средине. Оно мора да помогне деци у стицању и практичној примени демократских вредности толеранције, одговорности и поштовања права других. Оно мора да подстиче развој знања, вештине и ставова на основу којих ће деца моћи да одговоре на будуће захтеве које ће им поставити средња школа, посао, породица и друштво. Основно образовање је, дакле, најважнија основна фаза у ономе што ће бити процес доживотног учења и то у мултикултурном друштву”.

Ови циљеви су се нашли 1989. године и у препоруци генералног секретара Европског савета:

- припрема младих људи да стекну у свом личном животу позитивну и реалистичку слику о самом себи и да је реализују у личним, друштвеним и заједничким приликама;
- припрема за живот у демократском друштву, што укључује права, основне слободе, дужности и одговорности грађана и помаже младим људима при укључивању у јавни живот;

---

<sup>8</sup> *Основно и обавезно образовање у свету*: зборник – Београд, 1995.; стр. 28.



- припрема за рад која треба да омогући широки поглед на свет и укључује теоријски увод у природу и облике рада и радног искуства;
- припрема за културни живот како би млади људи знали да нађу изворе за богаћење личности и укључе се у духовно, културно, историјско и научно наслеђе, као и припрему за живот у мултикултурном друштву.

Усвајањем документа “Европска димензија образовања: образовна пракса и садржај програма”, 1991. године, циљеви образовања добили су још једну димензију – европску димензију. Образовање, дакле, треба да има још један циљ, заједнички за све у Европи, да код младих људи развије потребу међусобног “зближавања европских народа и држава као и њихово повезивање на новим основама”. Улога образовања је да помогне младим људима да прихвате европски идентитет, а да се при томе не лише светске припадности, ни националних, регионалних и локалних корена.

Млади треба да буду иницијатори формирања Европе према вредностима које су произашле из њиховог заједничког наслеђа. На основу претходних докумената и европске димензије, уобличен је широки оквир будућег европског образовања чији су циљеви: образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи; промоција свих талената, креативности, лични развој, критичко мишљење, самосталан рад, поштовање вредности као што су демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности; широко опште образовање; поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје.

Глобална интеграција ових елемената у системе образовања у земљама Европе започела је 1991. године. Тако су иновирани циљеви основног обавезног образовања у Француској, Шведској, Данској, Немачкој, Чешкој, Пољској, Украјини, Мађарској, Словачкој, Словенији итд. Нови редефинисани циљеви основног образовања за живот у мултикултурном друштву и његово оспособљавање за поштовање вредности као што су толеранција, мир, верске, расне и све друге разлике.

У већини земаља у свету, образовање почиње на узрасту деце од 6 или 7 година, а у неким земљама чак и раније. Дужина обавезног образовања варира, али у већини износи 9 година, и завршава се углавном на узрасту 15-16 година.<sup>9</sup> Швајцарска – Обавезно образовање у свим швајцарским кантонима траје 9 година (узраст од 6, 7 до 15, 16 година) и обухвата основну и нижу средњу школу.

---

<sup>9</sup> Основно и обавезно образовање у свету: зборник – Београд, 1995.; стр. 61.

У основну школу деца полазе са 6 или 7 година и она траје 4, 5 или 6 година, у зависности од кантона. Ниже средње образовање или први циклус средњег образовања траје до 5 година, у зависности од кантона.

**Аустрија** – обавезно деветогодишње образовање намењено је ученицима узраста 6 – 15 година. После основне школе која траје 4 године (узраст 6 – 10 година) ученици се опредељују за наставак наредног нивоа образовања који може бити:

- општа средња школа, разреди V-VIII, узраст 10-15. година.
- виши разреди основне школе, V-VIII.

Како обавезно образовање траје 9 година, то се 9. година школовања остварује као:

- једногодишња претпрофесионална припрема,
- као наставак општег средњег образовања или специјалног образовања у оквиру 9. разреда,
- у оквиру првог разреда средњих или виших техничких и стручних школа,
- у оквиру првог разреда наставничких колеџа или колеџа за образовање ненаставног надзорног особља,
- као пети разред општеобразовних средњих школа.

**Француска** – Обавезно образовање траје 9 година и обухвата узраст ученика 6 – 15, 16 година. Обавезно образовање се реализује у оквиру два циклуса – основног образовања и нижег средњег образовања који се остварују у колеџима. Основна школа траје 5 година и обухвата ученике 6 – 11 година. Колеџ траје 4 године и намењен је узрасту ученика 11 – 15, 16 година.

**Немачка** – Обавезно образовање траје 9 или 10 година и обухвата узраст 6 – 15, 16 година. Након тога ученици настављају редовно или ванредно трогодишње школовање. Обавезно образовање обухвата основно и ниже средње образовање. Основна школа траје 4 године (узраст 6-10 година), изузев у Берлину и Бранденбургу где траје по 6 година. Укупно средње образовање које обухвата разреде V – VII и XII – XIII, следи после основног и остварује се углавном у 4 типа школа:

- главна школа,
- реалка,
- гимназија,
- широка општеобразовна школа.

Ниже средње образовање или први ниво средњег образовања траје 5 или 6 година, односно V – IX или X разреда, у зависности од покрајине.

Hauptschule (главна школа) пружа базично опште образовање V – IX или X разреда пре уласка у стручно образовање.

Realschule (реалка) се по свом месту у систему налази између главне школе и гимназије и пружа опште образовање V – X разреда.

Гимназија обухвата најчешће V – XIII разреда, с тим да XI, XII, XIII разреда припадају сегменту вишег средњег образовања или другог нивоа средњег образовања.

Gesamtschule (широка општеобразовна школа) је школа која пружа широко опште образовање од V – XIII разреда. Последња три разреда, као и код гимназија, припадају вишем нивоу средњег образовања. Разреди V и VI у свим општеобразовним школама припадају тзв. фази оријентације. Генерално, у већини покрајина редовно образовање ученици завршавају са 15, 16 година након IX или X разреда и могу да наставе образовање на другом средњошколском нивоу, које траје још две или три године.

**Грчка** – Обавезно образовање траје 9 година и обухвата основно и ниже средње образовање. Основна школа траје 6 година и обухвата децу узраста 5,5 – 6 година, па до 11,5 – 12 година.

Ниже средње образовање остварује се у гимназијама, траје три године и обухвата децу узраста 11,5 – 12 година до 14,5 – 15 година.

**Италија** – Обавезно образовање траје 8 година и обухвата основну и нижу средњу школу. Основна школа траје пет година и обухвата децу узраста 6 – 11 година. Нижа средња општеобразовна школа траје 3 године и обухвата ученике узраста 11 – 14 година. У складу са променама које су актуелне у Италији, у неким школама је уведено и десетогодишње обавезно образовање.

**Норвешка** – Обавезно образовање у Норвешкој траје 10 година и обухвата узраст 6 – 16 година. Подељено је у 3 циклуса:

- примарни ниво I – IV разреда (узраст 6 - 9 година),
- средњи ниво V – VII разреда (узраст 10 – 12 година),
- ниже средње образовање VIII – X разреда (узраст 13 – 16 година).

У први разред деца полазе са шест година.

**Руска федерација** – Обавезно образовање у Русији траје 9 (8) година и обухвата узраст 6, 7 – 15 година. Деца могу да пођу у први разред основне школе са 6 година, уз одобрење специјалне комисије. За њих је предвиђен нешто успоренији школски програм у првим годинама учења. Од III до IV разреда тај програм се изједначава са програмом деце која полазе са седам година у школу.

Средња потпуна општеобразовна школа траје 11 година.

Она обухвата три циклуса образовања:

- први циклус: млађа фаза основне школе која траје 3 или 4 године (узраст 6, 7 – 10 година),
- други циклус: старији разреди основне школе, трају 5 година (узраст 10 – 15 година),
- трећи циклус: средња потпуна општеобразовна школа која траје 2 или 3 године (узраст 15 – 17 (18) година).

Према закону, ученици су обавезни да заврше први или други циклус општеобразовне школе.

**Шведска** – Обавезно образовање траје 9 година и обухвата ученике 7 – 16 година. Нема никаквих нивоа, већ је то деветогодишња базична обавезна школа.

**Холандија** – Обавезно образовање траје најмање 12 година, односно до узраста од 16 година. У први разред основне школе деца се уписују са 5 година. Основна школа траје 8 година. Средње образовање остварује се за ученике узраста 12 – 18 година и обухвата:

- предстручно образовање, које траје 4 године за узраст 12 – 16 година,
- ниже опште средње образовање, које траје 4 године за узраст 12 – 16 година,
- виши ниво општег средњег образовања, које траје 5 година за узраст 12 – 17 година,
- предуниверзитетско образовање, које траје 6 година за узраст 12 – 18 година.

На почетку средњег образовања у свим школама се остварује период базичног средњег образовања који може да траје 2 – 4 године, у зависности од врсте школе.

**Бујарска** – Обавезно образовање траје 8 година и обухвата децу узраста 6, 7 до 14, 15 година. У оквиру обавезног образовања постоје два облика стицања образовања – као облик основног четворогодишњег образовања и као базично образовање. Базично образовање обухвата континуиран процес образовања I - VIII разреда, односно садржи:

- четворогодишње основно образовање I - IV разреда,
- припремно средње образовање V – VIII разреда,
- стручно технички разреди, после завршетка VI, VII и VIII разреда.

**Шпанија** – Обавезно образовање траје 10 година, узраст 6 – 15, 16 година. Први ниво обавезног образовања чини основно образовање које се остварује у три двогодишња циклуса. Други ниво обавезног образовања чини ниже средње образовање за ученике 12 – 16 година, које се остварује у два двогодишња циклуса.

**Ирска** – образовање је обавезно за сву децу узраста 6 – 15 година и траје 9 година, а остварује се у оквиру шестогодишње основне школе (6 – 12 година) и трогодишњег нижег средњег образовања за узраст 12 – 15 година. Основно образовање се остварује у националним основним школама, приватним шестогодишњим школама и специјалним школама. Ниже средње образовање се реализује у локалним окружним и стручним школама.

**Данска** – Обавезно образовање траје 9 година и обухвата децу 7 – 16 година. Једногодишње предшколско образовање је добровољно. Основно и ниже средње образовање се остварује у општинским школама које трају 10 година, с тим што X разред није обавезан. Основна школа траје 6, а нижа средња 3, односно 4 разреда. Школовање у општинским школама је бесплатно. Постоје приватне основне школе.

**Енглеска и Велс** – Обавезно образовање које обухвата узраст ученика 5 – 16 године, остварује се у различитим врстама школа. У већини локалних области образовање је организовано као дволинијско, у коме први облик обухвата шестогодишњу основну школу (узраст 5 - 11 година) и петогодишњу средњу школу (узраст 11 – 16 година). Други облик предвиђа постојање тзв. “првих школа”, затим нижих средњих и виших средњих школа. Основна школа укључује два кључна нивоа Националног програма 1. и 2. Кључни ниво 1. траје 2 године, а кључни ниво 2. траје 4 године. У оквиру средњих школа остварују се 3. и 4. кључни ниво. Кључни ниво 3. траје 3 године, а кључни ниво 4. траје 2 године.

**Финска** – Обавезно образовање траје 9 година и обухвата ученике узраста 7 – 16 година. Подељено је у две целине. Основно образовање траје 6 година и намењено је ученицима узраста 7 – 13 година. Ниже средње образовање траје 3 године и намењено је узрасту 13 – 16 година. Оба сегмента заједно чине деветогодишње обавезно образовање.

**Чешка** – Обавезно образовање у Чешкој траје 9 година и обухвата укупно образовање у базичној школи. У први разред базичне школе деца полазе са 6 година. Базично или обавезно образовање подељено је у два циклуса. Први циклус обухвата првих пет разреда (6 – 11 година) и представља основно образовање. Други

циклус траје 4 године (узраст 11 – 14, 15 година) и представља ниже средње образовање. Девети разред може бити и први разред средњих школа.

**Пољска** – Обавезно образовање у Пољској траје 8 година и обухвата децу узраста 7 – 15 година.

**Румунија** – Обавезно образовање траје 8 година и обухвата основно и ниже средње образовање (узраст 6, 7 – 14, 15 година). Основно образовање траје 4 године. Ниже средње образовање обухвата разреде V – VIII, односно узраст 10, 11 – 14, 15 година.

**Мађарска** – Обавезно образовање у Мађарској траје 10 година. Први циклус обавезног образовања је базична школа која траје 8 година и обухвата примарни ниво који траје 4 године и нижи средњи ниво који обухвата следећа 4 разреда. У први разред базичне школе, деца се уписују са 6, 7 година. Након завршене базичне школе ученици морају да заврше још две године обавезног образовања.

**Словенија** – Обавезно образовање у Словенији траје 8 година (узраст 7 – 14, 15 година) и обухвата основно осмогодишње образовање. Основна школа се дели на два циклуса: разредну и предметну наставу. Разредна настава обухвата прва четири разреда, а предметна остала четири разреда.

**Македонија** – Обавезно образовање траје 8 година (узраст 7 – 14 година) и обухвата основно осмогодишње образовање. Основна се дели на два циклуса: разредну (прва четири разреда) и предметну наставу (остала четири разреда).

**Хрватска** – Обавезно образовање траје 8 година и обухвата децу 6 – 14 година.

**СР Југославија** – Обавезно образовање је основно образовање, које траје 8 година, обухвата ученике узраста 7 – 15 година и остварује се кроз разредну и предметну наставу.

Дужина трајања основног образовања је утврђена законским прописима сваке земље и одређена годинама школовања, односно узрастом ученика. Почетак обавезног образовања поклапа се са почетком редовног школовања и то је узраст ученика од шест до седам година. У многим земљама предвиђена је могућност поласка у први разред обавезне школе са пет или шест година.

Дужина обавезног образовања је различита и креће се од осам до једанаест година, али у највећем броју земаља износи – девет година.

Општа организација основног и обавезног образовања је прилагођена укупној структури система образовања и део је образовне традиције сваке земље.

У свим земљама, на свим нивоима, изучавају се матерњи језик, математика и физичко васпитање. Матерњи језик је заступљен у свим разредима, односно на свим нивоима образовања са различитим фондом часова. Начелно се може закључити да је у већини земаља фонд часова матерњег језика, у односу на фонд часова предвиђен за остале предмете, изузетно велики. Највећи фонд часова за изучавање матерњег језика је предвиђен у наставним плановима Шведске, Грчке и Јапана, затим Немачке, Русије, Бугарске и Норвешке, а најмањи у последњем додатку Наставном плану Србије из 1991. године.<sup>10</sup>

Фонд часова матерњег језика, предвиђен за млађе и старије разреде обавезног образовања је уједначен једино у Наставном плану Србије (у млађим разредима 5 недељно, а у старијим 4), док је у другим земљама далеко већи фонд часова предвиђен за млађе разреде (у Шведској, Грчкој, Јапану и Француској и по 9 часова недељно).

Структура наставних планова и програма је у високој корелацији са васпитно-образовним циљевима и задацима појединих земаља, њиховим културним наслеђем и материјалним улагањима у образовни процес. Отуда велика шабликост и, у приличној мери, међусобна некомпатибилност програма готово на свим узрастима школовања.

Према обиму плана и програма, за Србију се може рећи да је у оној групи земаља са временски најмање оптерећеним планом обавезног образовања. Стога, честе замерке и примедбе о временској оптерећености ученика нису резултат концепције плана већ се пре могу приписати начинима и условима реализације (фронтални облици рада, величина одељења, стручни кадар, материјално-техничка опремљеност школа и друго).

Оно што је врло битно је чињеница да у већини земаља основно образовање је првенствено функционалног садржаја, а мање општеобразовног (стицање оперативних знања, навика и вештина из матерњег језика, математике, моралног васпитања и физичког развоја), што није случај са Србијом.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ђорђевић, Ж. (1958): *Историја васпитања у Срба*, Београд.
2. Карацић, В. (1852): *Српски рјечник*, Беч.
3. Ненадовић, Прота М. (1853): *Мемоари*, Београд.

---

<sup>10</sup> *Дојунски програм српског језика и књижевности* – Београд, 1991.; стр. 28.

4. *Педагошка енциклопедија*, Београд, 1989.

---

**Summary:** In the middle Ages there were monastery schools – there in monasteries they developed literacy and built foundations of Serbian culture. The twentieth century is the age of national awaking, fight and gradual liberation of Serbian nation. When in 1830 the autonomy was gained, that meant better working conditions in the field of education as well. From that time the continual development of education in Serbia has begun. Several significant acts were brought together with the establishment of enlightenment. For the first time, textbooks became the issue of school authorities in 1849 when a school board was founded in order to prepare textbooks for primary and secondary schools.

**Key Words:** school system, schooling, education.

**Резюме:** В среднем веке существовали монастырские школы, так в монастырях развивалась письменность и укладывался фундамент сербской культуры. Девятнадцатый век - период национального пробуждения, борьбы и постепенного освобождения сербского народа. Получив автономию в 1830 году, сложились более благополучные условия для работы и в области просвещения. С тех пор начинается непрерывное развитие образования в Сербии. Установлено Попечительство просвещения и несколько важных указов. Учебники впервые стали предметом плановой заботы школьных властей в 1849 году, когда была образована комиссия с задачей подготовить учебники для начальных и средних школ.

**Стержневые слова:** школьная система, школа, образование.



---

## ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

---

**ДР ИВАН ЈЕРКОВИЋ**

Учитељски факултет Сомбор

**МР МИРОСЛАВА РИСТИЋ**

Учитељски факултет Београд

**МР ЈЕЛЕНА ВРАЊЕШЕВИЋ**

Учитељски факултет Београд

**ВЕРА ВЕЧАНСКИ**

Учитељски факултет Београд

**ГОРАН ЗЕЉИЋ**

Учитељски факултет Београд

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

UDK: 371.212.2:378.637(480)

VIBLID: 0353-7129, 9 (2002) 3, p. 151-163

Примљено: 19. 12. 2002.

### СЕЛЕКЦИЈА И ПРАКТИЧНА ОБУКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У ФИНСКОЈ

**Резиме:** У раду се представљају нека кључна обележја финског образовног система као што су: политика уписа на учитељске факултете и селекција кандидата за позив учитеља, школе-вежбаонице у којима се одвија велики део обучавања будућих учитеља и наставника, висок степен коришћења информационих технологија у свим видовима наставе и стална интерна и екстерна евалуација квалитета студирања. У раду се приказује допринос сваког од ових сегмената образовања врхунском квалитету који се у финском образовању постиже.

**Кључне речи:** пријемни испити и селекција, школе-вежбаонице, информационе технологије, евалуација квалитета образовања.

---

Нека обележја финског образовног система су од посебног значаја за реформе образовања у нашој земљи, а посебно за реформе учитељског образовања. То су: политика уписа на учитељске факултете и селекција кандидата за

позив учитеља, школе-вежбаонице у којима се одвија велики део обучавања будућих учитеља и наставника, висок степен коришћења информационих технологија у свим видовима наставе и стална интерна и екстерна евалуација квалитета студирања. У овом раду кратко ћемо приказати сваку од ових особености финског образовања просветних радника.

### ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ У ФИНСКОЈ

Образовање учитеља у Финској је 1979. год. подигнуто на универзитетски ниво и траје пет година. У Финској постоји осам учитељских факултета на којима се образују разредни учитељи и предметни наставници за основну и за средњу школу и пет колеџа за образовање наставника средњих стручних школа. Сваки учитељски факултет има своју школу вежбаоницу, тј. основну и средњу школу.

Школовање је бесплатно за све студенте (укључујући и стране). Факултете финансира министарство у складу са бројем студената који су дипломирали и магистрирали и са евентуалним пројектима и научним истраживањима која факултети спроводе.

За добијање звања учитеља, неопходан је магистарски степен (160 кредита укупно). Наставни план образовања учитеља се састоји из **основних студија** које чине различити курсеви из области образовања (педагогија, психологија, дидактика и социологија образовања), који носе 55 кредита и курсева који су везани за **учење основа предмета који ће бити предавани у школи** (језик, математика, ликовно, музичко, и сл.), који носе 65 кредита. Студенти се обично специјализирају за један или два оваква предмета и уколико имају минимум 35 кредита из тих предмета могу да их предају и у вишим разредима основне школе. Поред овога, постоји и **обавезна пракса** (20 кредита), као и **изборни предмети** који носе између 10 и 20 кредита. **Магистратура** је обавезна и она носи 20 кредита (Pelkonen&Јерковић, 2002).

### ПРИЈЕМНИ ИСПИТИ И ПОЛИТИКА УПИСА

Иако је сваки факултет самосталан у начину на који ће организовати и спровести пријемне испите, постоји општи модел који се обично састоји из два корака:

1 – Прва селекција кандидата се врши на основу оцена донетих из средње школе, тако да се прави ранг листа пријављених кандидата, од којих 20% најбољих стиче право да полаже пријемни испит. На овом ступњу селекције од значаја су и неки подаци из биографије кандидата који могу да га представе у пожељном светлу. У том смислу неки амбициозни млади још као тинејџери волонтирају у слободно време у основним школама како би тиме касније истакли своју опредељеност за просветни позив и повећали шансу да буду позвани на пријемни испит. Захваљујући изузетно великој конкуренцији (за 80 или 100 слободних места конкурише око 1000 кандидата), већ у овом кораку обезбеђено је да најбољи кандидати приступе пријемном испиту, а од 200 позваних на пријемни половина се уписује на студије.

2 – Пријемни испит се састоји из три фазе:

а. Писмени испити - писање есеја на основу три унапред задате књиге из области образовања (педагошка психологија, педагогија, социологија образовања...). На Учитељском факултету у Јиваскули (Jyväskylä) кандидати гледају кратки филм са неком образовном тематиком, а затим пишу есеј у којем коментаришу филм са тачке гледишта прочитаних књига. На тај начин се проверава способност коришћења стручне литературе, способност примене тог знања у различитим контекстима тј. трансфера тог знања на ситуације које се приказују у филму, као и ниво апстрактног мишљења.

б. Група дискусија: кандидати у малим групама од 5-6 дискутују на задате теме, које варирају од тема које су везане за васпитно образовну праксу (нпр. "Ако бисте желели да изградите идеалну школу, како би она изгледала и на који начин бисте је организовали?") до слободних тема (нпр. дискусија о некој песми). Ту се проверавају комуникацијске вештине, способност сарадње, понашање у групи, иницијатива...

в. Индивидуални интервју: током интервјуа утврђује се мотивација кандидата за учитељски позив, њихово виђење улоге учитеља у друштву, њихова интересовања, и сл.

Саставни део сваког пријемног испита је и провера посебних способности (музичких, ликовних, физичких).

## **ЕВАЛУАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У ФИНСКОЈ**

Процес евалуације образовања учитеља одвија се на два нивоа и у свим институцијама које се баве образовањем учитеља.

1. Експертска евалуација обухвата:

- Домаће експерте и институције,
- Министарство образовања,
- Национални одбор за образовање,
- Стране експерте и организације.

2. Евалуација на нивоу институција за образовање учитеља – самоевалуација спроводи се:

- На нивоу универзитета,
- На нивоу факултета,
- На нивоу катедри,
- На нивоу самоевалуације наставника,
- На нивоу евалуације административних служби у оквиру факултета,
- На нивоу осталих институција, као што су:
  - остали наставнички факултети
  - школе вежбаонице
  - студентске организације и сл.

1. Процес експертске евалуације одвија се или системски под окриљем Министарства образовања (спроводе је њене специјализоване агенције – Национални одбор за образовање, Фински савет за евалуацију високог образовања, Фински национални фонд за истраживања и развој – SITRA СИТРА и сл.) или под окриљем неких иностраних институција и организација (пре свега европских, ЕУ, ОЕБС, Европска фондација за науку и сл.).

Евалуација образовања и истраживачког рада једна је од тачака у планирању развојних циљева у образовању и истраживачком раду у склопу петогодишњег развојног плана (1999-2004) Министарства образовања, те је и законски регулисана и не зависи од политичких промена (Education and research 1999-2004, 1999).

Досадашња евалуација учитељских факултета била је координисана са евалуацијом осталих наставничких факултета (друштвених и природних наука).

Илустрације ради навешћемо неколико закључака и препорука до сада извршених евалуација:

- универзитети би требало да установе комитет или неко друго тело које би надгледало, координирало и евалуирало образовање учитеља (сада то имају),

- неопходност већег учешћа групе психолошко-социолошких предмета у образовању учитеља,
  - указивање на значај социолошког и етичког образовања,
  - интеракција између образовања и друштва,
  - већа сарадња између институција образовања,
  - већа примена информационе и комуникационе технологије у процесу образовања,
  - потреба за образовањем учитеља за образовање одраслих,
  - потреба да наставници на факултетима предају два сродна предмета, поред педагошког образовања и сл.
2. Евалуација на нивоу институција представља, у ствари, самоевалуацију институције, њених одељења (катедри) и, наравно, наставника. Одвија се независно од евалуације коју спроводе владини експерти, њене агенције или стране институције и експерти и усмерена је на интерне потребе самих факултета. Модел евалуације може понудити и нека институција која је у склопу универзитета (нпр. Агора, OPLAA!) у чијем креирању учествују многе структуре друштва. Податак који поседујемо односи се на универзитет у Јиваскули, где смо сазнали да модел који је Агора понудила није стриктан, стандардизован (теже ка томе), да студенти могу да евалуирају предмет, али нема евалуације наставника.

Посебно је било занимљиво чути мишљења самих наставника<sup>1</sup> о процесу самоевалуације. Пошто евалуација није системски организована, тј. није обавезна, у пракси се јављају и очекиване потешкоће:

- а) необавезност самоевалуирања доводи и до њеног изостанка,
- б) необјективност,
- в) тенденциозност у формулацији анкета за евалуацију (код студената),
- г) изостанак сарадње између наставника који предају сродне предмете.

С друге стране, нама помало страна јавност рада која се негује на факултету (у Оулу), усмереност ка студенту и његовим потребама, те висок квалитет студената "приморавају" наставника да прати главни ток који је усмерен ка побољшању образовања учитеља што подразумева и сталну евалуацију и самоевалуацију. Коначно, као занимљивост у вези с напред реченим можемо навести и

---

<sup>1</sup> Jorma Ojala (Jyväskylä), Gordon Roberts (Oulu).

пример једне магистарске тезе чија је тема гласила "Ја као учитељ". Као својеврсни студентски дневник током студирања, споменути магистарски рад представља одличан начин сагледавања организације рада факултета, његових катедри, наставних предмета и самих наставника, а уз то показује колики значај се придаје овој проблематици (Рууккџ, 2001).

### **ШКОЛЕ ВЕЖБАОНИЦЕ У ФИНСКОЈ**

У Финској има укупно 13 школа вежбаоница, од чега је 7 са свим разредама. Оне припадају учитељским факултетима, а финансира их финска влада. Учителије у овим школама запошљава учитељски факултет којем школа припада. Њихов задатак је да, поред тога што образују децу, надгледају праксу студената учитељских факултета и због тога је потребно да њихове квалификације буду веће него квалификације учитеља у обичним школама. Поред дипломе о завршеним основним и (обавезно) магистарским студијама, потребно је да имају бар 35 кредита из психолошко-педагошко-дидактичких предмета, бар 2 година радног искуства у некој школи и добре предавачке способности које се проверавају на посебним, демонстративним часовима.

Школе вежбаонице имају 5 основних задатака:

1. Образовање деце на основном и средњошколском нивоу. Право похађања ових школа имају сва деца.
2. Надгледање праксе студената.
3. Експерименти у образовању и иновације.
4. Истраживања у образовању.
5. Усавршавање учитеља (дошколовавање и доквалификације).

Блиска веза између теорије и праксе је основа концепта образовања и управо, овде, у школи вежбаоници, знање се из различитих области стечено на учитељском факултету спроводи у пракси. Сваки студент проведе 30 радних недеља на пракси у школи вежбаоници током својих студија. Поред тога што посматра, осмишљава и сам држи часове, студент на пракси је обавезан да се укључи у свакодневне активности школе као што су планирање курикулума, евалуација студената, консултације, па и административни послови.

Студентска пракса се не оцењује бројчано, већ се само одређује ко је "прошао", а ко не. И поред тога што нема оцена, студенти су веома мотивисани. Рад студената на пракси надгледају и прате учителије-супервизори из школе вежбаонице, професори-методичари појединих предмета са учитељског факултета

и студенатов ментор, који га прати током читавог трајања студија од I-V године. Поред праксе у школи вежбаоници, студент је обавезан да неколико недеља проведе на "теренској пракси", у некој обичној школи по свом избору, у којој постоји координатор који је повезан са школом вежбаоницом и учитељским факултетом и он надгледа рад студента.

Ове школе-вежбаонице подржавају и допуњују истраживања и експерименте у области образовања које спроводе учитељски факултети. Овде се испробавају нове методе учења и подучавања, које, ако се покажу као добре, постају узор осталим школама. Неки од експерименталних програма и пројеката који се тренутно спроводе у овим школама су *Школа без разреда*, *Различитије средине за учење*, *Индивидуализација наставе*, *Настава на страним језику*, *Учење на даљину* и др. Учитељи-супервизори се и сами баве истраживачким радом. Многи сами продукују и развијају нова дидактичка средства и методе рада (Education and research 1999-2004, 1999).

Школе вежбаонице нуде програме за стручно усавршавање учитеља јер су најкомпетентније да шире своја знања и искуства везана за образовање, методе учења и предавања и садржаје курикулума. Постоје програми размене који комбинују обавезну студентску праксу и додатно образовање учитеља из обичних школа по следећем принципу: учитељ из обичне школе одлази на програм додатног образовања и усавршавања који организују школа-вежбаоница и Учитељски факултет, а за то време га у његовој школи замењује студент учитељског факултета на пракси под надзором тамошњих учитеља. Део атмосфере у одељењу и опреме у школама вежбаоницама приказан је на фотографијама у прилогу.

Поред овог постоји велики број различитих програма за стицање додатних квалификација и бодова из разних специјализованих области, како из научних и уметничких предмета који се предају у школи, тако и из психолошко-педагошко-дидактичких предмета.

### **ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ ФИНСКЕ**

И у финском друштву просветни радници не спадају у елиту по приманима, па се већ поменуто велико интересовање за упис на ове студије не може објаснити приходима које у каријери доноси. Ипак мора се рећи да је учитељско занимање цењено и високо позиционирано по значају у друштву. Осим ове моралне подршке, део одговора на питање о великом интересовању за просветни позив у овој земљи лежи и у изузетној опремљености факултета и школа-вежба-

оница и потпуној окренутости савременим информационо-комуникационим технологијама (Mikkola, 2000).

Данас је јасно да примена савремених информационо-комуникационих технологија (ICT- Information and Communication Technology) мења радно окружење и утиче на стварање нових модела учења и поучавања. Примена ICT постала је неопходан чинилац развоја савремених друштава. Један од стратешких и примарних циљева Финске је да буде у светском образовном врху. Успешност реализације овог циља је у функцији могућности равноправног пружања образовних услуга свим грађанима под једнаким условима. Из тих разлога Министарство образовања Финске развило је и поставило националну стратегију у периоду од 2000-2004 године по називом: *“Образовање, њени и истраживање у информатичком друштву”* (Education, training and research in the information society, 1999). Централне области националне стратегије Финске су:

- изградити неопходна знања и вештине у информатичком друштву за све: обука грађана за информатичко друштво, едукација и тренинг за све образовне професије, едукација и тренинг из области информационе индустрије и нових медија,
- оспособљеност за коришћење многобројних информационих мрежа за подршку у учењу и поучавању, изградња виртуелних школа и виртуелних универзитетских пројеката,
- повећање продукције што разноврснијих образовних садржаја,
- појачавање информационо-комуникационих ресурса – опрема, дигитално окружење и сервиси за подршку – у области образовања и истраживања.

Национална акциона стратегија Финске заснована је на партнерству образовних и пословних организација, бројних компанија, медија и јавног сектора. На основу националне стратегије развијено је неколико пројеката. На овом месту биће поменути само неки пројекти: обука кадрова који раде у школама, виртуелни универзитет, виртуелна школа и образовање учитеља из области ICT-а.

Информациона стратегија је веома битна за образовну професију. Пројектом OPE.FI предвиђена је **обука наставног кадра** у три фазе:

- Основна информатичка писменост - разумевање примене савремене образовне технологије у настави, коришћење основних апликација и Интернета. Обука је обавезна за све, тј. за 100 % кадра у школама.



- Коришћење напреднијих апликација, генерисање дигиталних материјала. Обука треба да обухвати минимално 50 % кадра.
- Специјализација из области Образовне технологије – Тим за експертски рад – 10 % кадра.

Обуку образовног кадра обезбеђују универзитети и Министарство образовања. За обуку је предвиђено 15 кредита (600 часова практичног рада).

На пројекту “**Виртуелни универзитет**” ангажовано је више универзитета, института и компанија. Основна мисија “Виртуелног универзитета” је обезбеђивање знања врхунског квалитета са обзиром образовно тржиште и тренд глобализације. Задаци Виртуелног универзитета су:

- обезбеђење основних и постдипломских студија као и подршка професионалном усавршавању,
- подршка у истраживачком раду,
- креирање мултимедијалних информационих сервиса за подршку у образовним системима.

Циљеви пројекта “Виртуелна школа” су:

- развој и примена учења и поучавања независно од времена и простора коришћењем ICT технологија,
- креирање истих услова за ученике и студенте свих узраста и профила,
- креирање развојне сервисне мреже,
- креирање форума учитеља, ученика и студената,
- развој активне сарадње међу образовним и другим институцијама у друштву.

Развојном стратегијом образовања учитеља у периоду 2000-2005. предвиђено је да сваки студент мора добити потребна знања за успешну примену инфо-комуникационих технологија (ICT) у пракси. Стратегија подразумева доступност виртуелног универзитета и виртуелних школа студентима. Студенти треба да науче како да производе дигиталне материјале за учење и како да уче у мрежном окружењу.

Будући учитељи, студенти учитељских факултета, у Финској похађају различите курсеве из области ICT-а. Они су подељени у основне курсеве, интегрисане курсеве и курсеве из образовне технологије. Сваки курс је вреднован одређеним бројем кредита. Једном кредиту одговара четрдесет часова рада. Треба

напоменути да је преко мултимедијалног информационог система омогућена комуникација са студентима у школама вежбаоницама.

Основни курсеви обухватају следеће области:

1. Компјутер као алат (2 кредита)
2. ИСТ апликације у образовању (3 кредита)
3. Компјутерска дидактика (3 кредита)
4. Мултимедија и Интернет у образовању (2 кредита)

Интегрисани/тематски курсеви су у функцији одређених области: уметност, биологија, географија, језици, психологија, социологија, статистика, технологија, текстил, физика.

Курсеви из образовне технологије (0-35 кредита) подразумевају специјализоване програме. Циљ специјализованог програма из Образовне технологије је обезбеђење услова даровитим студентима за практичан рад са новим ИСТ, које могу применити у свом педагошком раду.

ИСТ технологије које се користе при реализацији ових курсева обухватају видео конференције (Multipoint), WWW (World Wide Web) оријентисано учење, Profiler и електронску пошту. Теоријске основе за моделе учења су пројектно оријентисано и отворено учење и мешовити модел учења.

Модел учења чине три нивоа: мрежни, локални и студентски ниво. Мрежни ниво подразумева предавања на даљину путем видео конференција, www оријентисано учење, дигиталне материјале за учење, рад са ментором. Локални ниво подразумева радионице, турски рад, посете, надгледање и локалну огласну таблу (за групни рад са студентима). Студентски ниво подразумева индивидуално студирање (пројектни радови, турсинг, литература), учешће у дискусијама у профјелеру (размена искустава са колегама студентима, професорима и сарадницима) и повратна информација од турса.

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

**Прилог:** Атмосфера у финским учионицама.

*Слика 1. Ојрема у финској учионици*



*Слика 2. 18-месечна сесија на часу њоком разговора мајке и учитељице о старијем дејетју*



Слика 3. Почетно описмењавање



#### ЛИТЕРАТУРА:

1. *Education and research 1999-2004*. Development plan, Ministry of education, Helsinki, 1999.
2. *Education, training and research in the information society (A National strategy for 2000-2004)*, Ministry of Education, Helsinki, 1999.
3. Armi Mikkola, "*Teacher education in Finland*", National report at the Conference on Teacher Education Policies in the European Union, Loule, 22-23 May, 2000.
4. Pirjo Pyykkö, *I as a teacher*, Jyväskylä, 2001.
5. Paivi Pelkonen, M. Ed. & Ivan Jerkovic, M. A.: *Towards Quality Teacher Education in Universities: Finnish example*. NORMA 1-2/2002, Sombor, 2002.

**Summary:** Some key elements of the Finnish education system are presented in this work: the policy of the admission of students to Teacher training faculties and the selection of the applicants for teachers; schools-places for practicals, in which a great deal of training of the future teachers and subject teachers takes place; a high level of using information technologies in all forms of teaching; a permanent internal and external evaluation of the studying quality. The Contribution of each mentioned education section to the exceptional quality achieved in the Finnish education system is shown in this work.

**Key Words:** entrance examination and selection, schools – places for practicals, information technologies, evaluation of the education quality.

**Резюме:** В работе представлены некоторые главные особенности финской образовательной системы, напр. практика поступления в педагогические институты и отбор кандидатов для профессии учителя, школы-где проходят практику, где происходит большая часть обучения будущих учителей и преподавателей, высокий уровень использования информационных технологий во всех видах обучения, и постоянная внутренняя и внешняя оценка качества обучения в институте. В работе показан вклад каждого из этих разделов образования на отличное качество образования, которое дает в финском образовании.

**Стержневые слова:** вступительные экзамены и отбор, школы где проходят практику, информационные технологии, оценка качества образования.



---

## ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

---

**ДР МИЛОШ ЂОРЂЕВИЋ**

Институт за српску културу

Приштина/Лепосавић

Примљено: 15. 11. 2002.

### **СЛИКА СВЕТА, ИРОНИЈА И ХУМОР "ТРИФУНЕЈЕ" СТОЈАНА БЕРБЕРА**

Креативан и разноврстан стваралац (песник, романсијер, драмски писац, научни радник) Стојан Бербер (1942) другом књигом *Трифунеја* наставља постмодернистичком монтажом одисеју главног јунака Трифуна Вучковића. Док прва књига слика српску сеобу из Далмације у Македонију и из Македоније у Тимочку крајину и Војводину, што је тематска новина у нашем роману, друга осветљава послератни живот Крајишника у Војводини и додирује, чак, и Мађарску, дакле, једно ближе време, и усмерена је ка темама које су већ обрађиване у нашем роману. Такве су теме Голи оток, земљорадничке задруге, самоуправање и Титова политике братства и јединства, маспока, морала партизана и револуције и слично.

Полазиште за нашу анализу је спољашњи приступ роману а тако му приступају и рецензенти Давид Кеџман и Спасоје Граховац.<sup>1</sup> Анализом отварамо проблеме којима аутор, а мора се посматрати у контексту с првом књигом, допашује *креативност* и *новину* у стилско-језичком изразу, сатирично хуморном слоју и перспективом приповедача.

Роман казује Трифун Вучковић из перспективе посматрања времена и догађаја, и по томе је дело какво наша литература већ познаје. У истој улози нара-

---

<sup>1</sup> Слична оцена вреди за приказ на прву књигу *Трифунеје* Марије Лазић *«Зајрављена сјаза»*, Луча, 1/XI, Суботица, 2002, 99-101.

тора су на пример Милутин, Данка Поповића и Петрија, Драгослава Михајловића. Роман отвара мисао о пролазности у трајању као битно филозофско-егзистенцијално сазнање и становиште наратора/јунака/посматрача Трифуна Вучковића, које вреди и за социјалну групу којој припада: «Време је пролазило, а Зеленград се није битно мења. Ни ми у њему» (5).

Категорија времена (опште) суочена је са категоријом реалности света Зеленограда (појединачно), чиме је јасно назначен проблемски контекст романа. Контекст је прожет емоционалним ставом и односом јунака 1) према општем, филозофском и 2) према реалном, појединачном – и то је његова суштина: «Био је, *боме*, (подвукао М. Ђ.) у том Зеленограду ствари које до тада нисмо видели» (5).<sup>2</sup>

Речца *боме* стилски потврђује емоционално становиште, битно за разумевање романа као очуђење јунака који прича о времену и догађајима, стварима и људима и ствара отисак прста и душе којим домашује поетику трајања.

Да је поетика трајања циљ, потврђује и наратор/јунак Трифун Вучковић исказом «а то, опет, није за причу». За причу је оно што је монтажом приче дато у роману као проблем истине, животне и уметничке, како је приказују филмови: наши, руски, амерички, и преносе телевизија, новине и радио. Преко медија фолклора се слика *свећа* и *слика истине*, према којој, колико могу, одупирући се пропаганди и савлађујући илузију и очуђење, Берберови јунаци заузимају критички став: «Наши илегалци се боре херојски. Неуништиви такорећи» (6). Из те идеолошке перспективе отвара се роман и топографише наратор/јунак као Одисеј, откривајући свест искључиво посматрача догађаја: «наћулимо уши и слушамо» (9), и животног искуства што сведочи минуло време које се потврђује примерима поређења: «Где може мали кер да лаје на великога без последица, мислимо» (9).

Наспрам критичког становишта јунака стоји драги свет завичаја, игре и сећања као есенцијални део садржаја и приче романа о људским судбинама. Сећање и игре су фина структура, примарна вредност за смисао евоцирања приче о одисеји и сеобама Срба Крајишника и сажимања глобалних светских идеолошких и историјских покрета. Приче унутар приче су, у Берберовом поступку монтаже, уметнички поступак којим се дубље осветљавају последице глобализације, њено рефлектовање на судбину малог беспомоћног човека, и оне, такође, воде ка иронији као стилском средству.

<sup>2</sup> Стојан Бербер, *Трифунеја 2*, Матица српска, Нови Сад, 2001. Сви наводи су по овом издању, а у загради је број странице.



Такве су приче о Нићифору и његовој ванбрачној деци, о Ержики, Булатовићу, Цветку и његовом коњу Пајгашу, у којима доминира језик народног искуства, у формулама и шифрама, чија значења, неискусни, често не унемо да откријемо. Тај језик функционише као вредност за себе и тачно пресликава наратору или јунакову свест и дух времена, идеје и материјалну културу актера. За то су илустративни примери:

«Партији мораш веровати» (69);

«Кожу на шиљак да ти опет деремо» (69);

«Све што је против мене натруковано» (69);

«Била четири ока, остала два» (89);

«Не можеш ти мекоруну овцу стишати само сољу» (158).

Стилски примери доказују да наратор испипава носивост језика, говори метафорама и сликама уграђеним у његову структуру и, на крају, дозвољава извесну поетизацију аутору. Сличан поступак и решења налазимо у структури романа на више места. Као да је за наратора аутор одабрао приповедаче какав је и јунак Алекса Вукадин: «Што је тај и како умео да исприча!» (93). Он бира да каже само оно што треба да се чује, поетизује и оквирује драму јунака или открива радости душе записану «од мајчиног млека до данас» (67), као у исказу: «Па ми пуна кућа гостију и пуна душа миља» (92).

Осим поетизације, аутор прибегава, у поступку структурирања романа и монтаже приче, и уношење мита и легенде у структуру. Драму јунака Алексе, коме је једна од две жене одсекла главу, као у епском средњем веку, наратор овако окончава:

«А главу Алексину нико није пронашао. Причају да је ноћу виђају како сија очима на врху Марковог брега, према Милетићу, али да нестане чим јој се човек примакне. Да лаж је истина, ја не знам». (100) Нараторово релативизирање истине јесте уметникова игра, доказ да истина није *једна* и да суштина није *једно*. «Срж свега» - истина је за којом трага Трифко као нова снага, а истину неће сви. «Ма, говори ти истину, али је мало ублажи!» (103), казује нараторово искуство.<sup>3</sup>

Осим слике света, креативна вредност Берберовог романа остварује се и широком скалом ироније и хумора. Иронија и живи хумор у дубини су искуства

---

<sup>3</sup> «Оно што она (Берберова књига) пружа стаје у истину да аутор осећа немоћ, одређење света према рату и пресуду изречену Србима. Зато књигу вреди прочитати. Осим тога она јавно профилише српску страну истине о Косову и на Косову». Видети: З(орица) Ђ(орђевић) «Јединство», Звечан, 24. 4. 2001, 10.

Берберових крајишких одисеја. «Православно гробље је данас велико, али опет расте. Католичко, међутим, стоји. Нас много, па много и умиремо. Ширимо се, бре, и под земљом, мислим» (12). Искуство наратор/јунака се изоштрава на подлози реалне збиље и сукоба светова и религија, а врхуни иронијом: «и под земљом се ширимо, *мислим*». Њен експлозивни део је у стилском изразу *мислим*. Она се, даље, објективизира, преношењем на остале припаднике српске заједнице: «причао ми Куђера» (7), «а тамо, чуло се, понајвише Срба» (16), или «тако се прича» (18), «казивало се» (37), и «пуче глас» (95).

А шта је бит ироније у Берберовом креативном романсијерском поступку? Поникла из глагола говорити или питати, иронија као претварање је фигура или стилски поступак «онога који поставља питања претварајући се да не зна одговор, или онога који нешто намерно прећуткује и каже мање него што мисли». <sup>4</sup> Она подразумева духовито и подсмешљиво држање, супротно ономе што се казује. И тако се разуме ово апсурдно медитирање Берберовог јунака о гробљу и национално-верском ширењу под земљом.

И кад функционише, привидно као информација или констатација стања или процеса, иронија као средство наратора/јунака добија на значају у елиптичном и филозофском монологу или дијалогу, као у његовом сусрету са Куђуром по повратку са Голог отока:

«Добро ми изгледаш – кажем, - али си много оседео. Црну длаку да тражим, не могу да је нађем. Мора да ти није било лако» (...)

«Мој брате, - вели Куђура и прихвата се комовице – ко се отуда не врати са седом, не враћа се никако» (44).

Голи оток душе и пакла сатирања људског у човеку тако је дубински осветљен, а његова тема изнова актуелизирана, после романа о Голом отоку Антонија Исаковића и Добрице Ћосића, на пример.

Језик јунака/наратора у том контексту има посебну функцију. На констатацију наратора «Много си оседео. Црну длаку да тражим не могу да је нађем», који полази од чињенице као суштини Голог отока душе као пакла сатирања, јунак одговара «Мој брате, (...) ко се отуд не врати са седом, не враћа се никако». Берберов поступак у роману, дакле, потврђује основаност везе ироније као говора или питања. Јунаци иронијом показују своју и њену суштину.

Језик и иронија откривају израз осећајне немоћи јунака који не сме ни да поsegне за критиком великог механизма што мрви људе и нема духовне генија-

<sup>4</sup> Речник књижевних термина, «Нолит», Београд, 1985, 275.

лности нити остала средства да се супротстави злу. То је оно време које је Ђосиф, сликајући Голи оток, везује за феномен *разисторије*.

Иследничко убијање бића у човеку, убијање слободе и слободе мишљења у име идеје која не да право на проверу јесте услов и разлог за стварање голоочточког Сибира. Оно је поништавањем човека довело до могућности да осумњичени јавља да «Руси нападају јуче увече» (47), чиме се појми лудило борбе за идеју по сваку цену, идеје чија се истина не може да провери, али и моћ ироније у уметниковим рукама: напашће «јуче увече». У језику наратора/јунака сажеле су се и сукобиле све његове могућности: *и појмовне, и звучне, и линџивистичке*. Јер, «ако прихватим туђе мисли, прихватио сам и туђу душу. А како са туђом душом живети?» (159). Из тог сазнања настаје отпор лудилу борбе за идеју по сваку цену, сугерише овај став голооточанина Булатовића и ка њеном анулирању усмерена је уметникова иронија. То је иронија против преваспитавања људи до краја, оно које је их одвело у смрт или их свело «до кости и сенке» (66).

У том контексту, међутим, Берберова иронија, посебно онда када је обликује креативна срећна рука, изражава став човека који се представља безначајнијим него што јесте. Она зна да *ничија није до зоре јорела*, и тако пркоси злу. И кад не говори као глас ћутања, јунак је отпор злу, његова иронија је побуна против неправде и глас за истину. То опет открива њену суштину: *једно јовориши а грујо мислиши*.

Иронију и дух хумора језик наратора/јунака афирмише не само док осветљава муке својих крајишких одисеја. И кад Куђура потања у страсти с Неном, позиција наратора/јунака, репортера/јунака, који извештава о фазама сексуалног чина, контекст у којем се сцена дешава и окончава – све је проткано фином иронијом и блаженством страсти.

Аутор оваквог текста потврђује доброг писца који зна вредности поетика којима припадају И. Андрић и М. Црњански, с једне, и поетика српске народне епике, с друге стране. Како је неоспорно да *Трифунеја* настаје на подлози 1) аутобиографског сећања, 2) казивања и исповедања наратора/јунака и 3) историјске грађе, посебно из штампе, што се у роману очитује местимично и као репортерско-новински стил у деловима који говоре о Титу - свест о уметничком делу јесте и свест из које оно пониче: «хоће да буде писац» (154), каже наратор/јунак за свог Трифка.

Бербер уметник се задржава на *комичној иронији* и она је противтежа *иџраичкој иронији*, каква се види у сцени Куруђуриног повратка са Голог отока.

Најдубљим уметничким смислом она открива богатство слојева у човековом животу, несазнатљивост материје од које је саздан, бескрај и тајну прича које исписује судбина. Дубоко етичка, ова комичка иронија је у суштини хуманистички покрет којем тежи уметност као механизам који би да мења човеков свет. Зар и на Голом отоку С. Бербер не слика човекове подвиге и позитивно понашање и размишљање неких јунака?

Можемо само претпоставити у којем би се смеру кретао роман да је према Кућери и Нени усмерена трагичка иронија и да је на њих ударила нека идеолошка као судбинска казна! То би променило карактер романа, разбило животодавну снагу дела и не би била уметнички објективна иронија. Овако је све насликано као човеков *џријумф над судбином*.

Дихотомија патријархалног и плотског на јавној сцени средиште је ироније *Трифунеје*, и извориште специфичног хумора. Из ње се види: 1) поглед на свет јунака, 2) начин саопштавања уметничке истине о животу (у злу или у страсти) и њена снага у обликовању позитивне енергије, 3) компонента непристрасне слике света и српских крајишких одисеја, 4) елементи уметничког стила и структуре романа и 5) суштина општег и суштина индивидуалног у свету јунака.<sup>5</sup>

Иако роман модерне структуре, *Трифунеја* је тематски роман епског захвата и у извесном смислу, његова иронија је у функцији епске објективизације света, али увек као, како би рекао Томас Ман, иронија срца и иронија пуне љубави. Све је у његовој ироничној објективности до дна *џојло људски* и у томе је примарна вредност *Трифунеје*, као у исказу: «Србин, али му се исплати да сад не буде» (140), који је актуелан и данас у процесу којим је укинута Југославија.

*Трифунеја*, с обзиром да отвара сажето историјско и психолошко време, као реално могуће време у роману, у себи носи и мноштво других уметнички вредно обрађених тема које се тичу човековог држања према свету и судбини. Јунаци осећају како им природа као живим бићима даје страх и ужас који их одржавају у животу. Неки уклањају претњу и несрећу, а неким то не успева; неки несрећи смело пружају прса, а неки беже; неки се несрећи склањају с пута, а неки јој храбро иду у сусрет. Неки страдају од судбине, а неки од њене глупости. Неки се у неизбежно нужном брзо снађу, а неки не снађу, посебно ако су плашљива духа.

<sup>5</sup> Све то је иронија, посматрана у историји свог развоја, пише у Речнику књижевних термина. Видети: 276.

Ако тражимо најмањи заједнички чинилац свих Берберових јунака у светлу уметничког поступка, сигурно је да су то *обични и разумни људи*, ослоњени на *посмајрање искусиво и инстинктивни*. Кад слуте шта би се могло догодити, имају *разум и искусиво*, док су им за оно што се догађа довољна само *чула*.

Унутрашњи импулс живи у њима и даје животу, како би рекао Шопенхауер, «уједначеност тона и драмско јединство». И то је кључ за читање извесне и упорне једноставности и једносмерности казивања Берберових јунака наратора.<sup>6</sup> У великим потезима и главним корацима свога живота, они поступају по инстинкту који долази из унутрашњости бића. Познавање историјског контекста је претпоставка да се разумеју као људи. Иронијом и хумором, у оваквој слици света, они су изражени као разумљиви свима.

---

<sup>6</sup> На квалитет Берберовог стила указао је Радован Поповић у тексту «Орали смо море», («Политика», 21. 1. 2002, 14).



**МИЛЕНА БОГДАНОВИЋ**

Гимназија "Јан Колар"

Бачки Петровац

Примљено: 11. 12. 2002.

**СТРАТЕГИЈЕ РЕФОРМИ ОБРАЗОВАЊА**

(Милан Ратковић: *Стратегије реформи образовања*,  
Учитељски факултет и Научна књига, Београд, 2001.)

Корените политичке, економске и технолошке промене у савременом свету, које се одвијају и на локалном и на глобалном плану, постављају нове захтеве крупним друштвеним системима и институцијама, не изузимајући из тога ни сам процес образовања. Последња деценија двадесетог века обележена је преиспитивањем концепција образовања и реформисањем образовних система у великом броју земаља.

Стога завређује нашу пажњу књига "Стратегије реформи образовања", проф. др Милана Ратковића јер говори о положају образовног система и његових институција у окружењу које се свакодневно радикално мења и тиме изазива промене и у самом бићу образовања. Аутор овом расправом доказује да су било какве промене у образовању и школском систему немогуће без постојања одговарајуће стратегије образовних реформи. Као врстан познавалац ове проблематике, проф. др Ратковић ју је анализирао кроз пет поглавља која сачињавају основну структуру књиге.

Одређујући стратегију образовних реформи као "добро и прецизно дефинисане садржаје и егзактне методе за провођење промена применом знања и вештина, теорије и искуства у различитим условима" (стр. 6), проф. Ратковић у првом поглављу књиге анализира и даје одговоре на следећа питања: шта су стратегије и реформе образовања и зашто су промене неизбежне. Пошто је ре-

форма, по речима аутора, чисти императив изазван чињеницом да је опстанак појединца и целог народа, условљен интензивним и функционалним знањем и развојем креативних људских потенцијала, онда и ову књигу можемо схватити као један од начина да се помогне у конципирању и остваривању нужних промена у образовању. У овом поглављу наводе се и основни принципи реформе, истиче значај и потреба правилног одређивања значења појма "развој" у односу на образовање, односно објашњавања синтагме "образовање за развој". Указујући на изузетно семантичко богатство и разноврсност у одређивању значења појма "развој" (што је очигледно већ по дефиницијама које се у књизи појављују), и на неке од тешкоћа на које наилазимо у процесу планирања образовања за развој, истиче се да питање планирања образовања захтева додатна истраживања јер "многе промене у садржају и организацији рада, које су резултат употребе нових технологија, нису још довољно разрађене и треба да постану предмет систематских посматрања" (стр. 30).

У другој целини књиге идентификују се индикатори промена који су нужни, јер нам указују и на избор оптималне стратегије реформе и на могуће правце будућих реформи. Аутор утврђује једанаест основних и више осталих показатеља међу којима су најважнији: нова филозофија образовања, редефинисање циљева васпитања, реструктурирација наставних планова и програма, промене у методама и техникама наставе, увођење евалуације процеса и творевина реформи све до уграђивања европске димензије образовања у наше школство. Чињеница је да се парцијалним променама у образовању не може много постићи, јер ни један фактор у образовању не може деловати изоловано сам за себе. Отуда се и ови фактори могу схватити као императив целовите реформе образовања. Осим тога, овде нас аутор истовремено информисе и о правцима кретања образовања у свету као и о његовој функцији у развоју привреде, културе, друштва и сваког појединца у њему.

Следи део књиге који представља, по речима аутора, операционализацију реформе методом реструктурирације. На тај начин се утврђује шта је то што је у школама штетно, паразитско и реметилачко те се мора радикално мењати а шта треба задржати. Иако се појам "реструктурирација" не сусреће често у досадашњим типологијама образовних реформи, проф. Ратковић инсистира на његовој употреби, сматрајући да, поред осталог, управо реструктурирација као целовит, интердисциплинаран приступ представља и најрационалнији пут да се образовање реформише. Уједно, овим појмом се најпотпуније објашњавају потребе, мо-



гућности и хтења за променама унутар школског система. Читалац ће овде такође пронаћи информацију о томе који све типови стратегија реформи постоје. Анализирају се четири основна типа стратегија: нормативно-реедукативне стратегије, емпиријско-рационалне стратегије, ауторитативно-коерцитивне стратегије (одн. стратегије моћи), стратегије примене страног искуства и указује се на ограничење сваке од њих.

Четврту целину књиге чине ауторова закључна разматрања, а ту су и предлози за промене као и мере за увођење нових елемената у школе. Овде се, поред осталог, истиче следеће:

- Промене се, према др Ратковићу, не могу успешно спроводити фронтално и масовно, већ морају полазити од конкретних школа и факултета.
- Неопходно је активно учешће свих актера реформи и свих заинтересованих за њен исход, јер се промене не могу успешно спроводити административним мерама, нити политичком принудом.
- Промене се могу успешно спроводити искључиво комбиновањем најбољих традиционалних елемената образовања с провереним и у пракси потврђеним иновационим елементима.
- Реформа ће, наглашава др Ратковић, довести до изграђивања тзв. интеракцијског система, у коме су образовање-наука-технологија-запошљавање-екологија-култура-здравство, у узајамно-функционалним односима.

Коректно успостављање и функционисање овог система представља пут за излазак из кризе и води према Европи.

Завршне странице ове књиге чине прилози: модели европског и могући модели нашег реформисаног школства, уз детаљна образложења.

Иако написана пре две године књига "Стратегије реформи образовања" добија на значају нарочито сада, у контексту актуелних дешавања у нашем школству, које се налази у процесу неминовне реформе. Самим тим она је намењена не само стручњацима, већ и свим осталим актерима заинтересованим за образовни процес.



---

## ХРОНИКА

---

**МР МИЛИВОЈЕ МЛАЂЕНОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 28. 12. 2002.

### **О ПРОСЛАВИ 225 ГОДИНА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У СРБА**

Да се данас створене материјалне и духовне вредности предају у наслеђе потомству - скоро да је једнодушна мисао и порука Одбора за прославу 225 година образовања учитеља у Срба, састављеног од угледника универзитетских, просветних политичких, културних и јавних радника. Као да је она иста свест, племенита идеја о трајању, просвећивању и напретку нације која је покретала утемељиваче српске културе и просвете у осамнаестом веку, у епохи јозефинизма, надахнула и данас позване да брину о развоју и неговању традиција образовања учитеља.

Концепција прославе коју је Одбор усвојио има, условно речено, четири нивоа:

- а) научни,
- б) културно-манifestациони,
- в) материјално-технички,
- г) издавачки.

Није упутно говорити о превасходности појединих сегмената програма јубилеја - пре би могла бити реч о добро успостављеној равнотежи међу њима и интеракцији и нужној условљености, те комплементарности. Речју, неће бити очекиваног развоја педагошке науке и усклађивања нашег концепта образовања учитеља са стандардима које нуди Европа, уколико се не испуне неопходни предуслови и захтеви модерног образовања које подразумева савремено друштво.

Међутим, не би ваљан био ни, из перспективе савременог човека, само поглед усмерен у будућност, нужно је обрнути се и према прошлости у којој је множина оних делатника чија је школска мисија била револуционарна.

Управо зато је планирани научни скуп означен као један од централних догађаја јубилеја, а његов је основни циљ да се аналитички и синтетички сагледа историја, савременост и будућност педагошке науке. Предложено је да научни скуп садржи три главне тематске целине:

1. Осветљавање периода оснивања професионалних школа у оквиру реформе Марије Терезије и Јосифа Другог у 18. веку.
2. Континуитет педагошких идеја прошлости које се протежу до данашњих дана и
3. Образовање учитеља у будућности.

У раду научног скупа, који ће се одржати у мају 2003. године, осим Матице српске и САНУ, очекује се учешће значајног броја научника и истраживача из земље и иностранства: Дијана Плут, Институт за психологију, Београд: "Улога малих евалуационих истраживања у професионалном развоју учитеља"; Новак Лакета, Учитељски факултет, Ужице: "Образовање између егалитаристичке и антиегалитаристичке идеје"; Зорослав Спевак, Филозофски факултет, Нови Сад: "Педеутолошки погледи Уроша Стефана Несторовића у контексту образовних настојања Срба у јужној Угарској у XVIII и XIX веку"; Аница Микуш Кос - Сараднички центар Светске организације за ментално здравље деце и програмски вођа Регионалног центра за психосоцијалну добробит деце у Југоисточној Европи – ЗАЈЕДНО - Љубљана: "Педагошки радници као психосоцијални помоћници својим ученицима"; Ана Пешикан, Филозофски факултет, Београд: "Модел уградње идеја програма *Активно учење* у уџбенике"; Мара Ђукић, Филозофски факултет, Нови Сад: "Педагошке науке у високошколском образовању учитеља"; Павел Згага, Педагошки факултет, Љубљана: "Место образовања учитеља на универзитету и изазови професионализације"; Душко М. Ковачевић, Филозофски факултет, Нови Сад: "Патријарх Георгије Бранковић управитељ Учитељске школе у Сомбору"; Ђорђе Ђурић, Филозофски факултет, Нови Сад: "Професори Мита Калић и Милан Мандровић и настава историје на Учитељској школи крајем XIX и почетком XX века"; Недјелка Гајановић, Филозофски факултет, Сарајево: "Систем образовања и усавршавања учитеља и наставника у БиХ"; Стојан Бербер, проф. Учитељског факултета у Сомбору: "Петар Деспотовић, педагог и књижевник"; Ђорђе Надрљански, Учитељски фа-

култет у Сомбору: "Информатизација у функцији развоја Учитељског факултета у Сомбору"; Драган Станић: "Педагошка разматрања Јована Дучића"; Милош Ђорђевић: "Национални и педагошки рад учитеља на Косову и Метохији"; Ана Пешикан, Иван Ивић, Снежана Маринковић, Слободанка Антић: "Модел образовања будућих учитеља у светлости програма *Активно учење*". Сва саопштења ће бити објављена у Зборнику радова.

У току године планира се и реализација научног скупа "Информатика у образовању". Уз научне пројекте који су у току "Развој и стратегија образовања у транзицији" и "STEP/PARNAS - Програм подршке Владе Финске реформи образовања наставника у Србији" и редовне облике научно-истраживачке делатности, Учитељски факултет у Сомбору намеће се као високошколска институција са снажним научним утемељењем.

Јубиларни програми реализовани су на овогодишњој Светосавској академији, 27. јануара.

Свечаности којима ће се обележити велики јубилеј, према замисли Одбора, трајаће током целе 2003. године а главни програми, којима ће се обележити 225 година образовања учитеља у Срба, концентрисани су око два историјска датума: 1. маја 1778. када је Аврам Мразовић покренуо "Норму", тромесечни течај за будуће учитеље из које се развила Учитељска школа и 10. октобар 1993. када је почео са радом Учитељски факултет у Сомбору, као тековина учитељске школе. Стога ће свечаности почети на Ђурђевдан, 6. маја, Литургијом у Светођурђевском храму, у славу сени оснивача и свих оних педагошких радника који су протеклих 225 година радили на просвећивању српског и других словенских народа. Написана у част учитеља, кантата "Учитељи" Душана Радића, настала поводом 200. годишњице Учитељске школе требало би коначно да буде изведена први пут у целини. Тада ће бити постављене и бисте Аврама Мразовића и Уроша Несторовића, утемељивача сомборске Учитељске школе и установљена награда "Аврам Мразовић" за најбољег дипломираног студента.

Разнородним књижевним програмима такође ће бити испуњена велика годишњица. Вече Мирослава Јосића Вишњића, те предавање о сомборском часопису "Голуб" које ће одржати студентима овај угледни књижевник, некадашњи ђак Учитељске школе у Сомбору; књижевно вече ученика, студената и професора Учитељске школе и Факултета; "Караван књижевника за децу" (у сарадњи са Фестивалом поезије за децу - Црвенка); промоција "Историје књижев-

ности за децу" Тихомира Петровића, професора Учитељског факултета из Врања и других издања из области књижевности за децу само су део богатог књижевног програма предвиђеног у години јубилеја.

Представа "Бог нас је погледао" Милене Марковић, у извођењу чланова "Teacher theatra" Учитељског факултета, у другој половини маја 2003. на Пјаци испред Факултета, биће прва премијера студената Учитељског факултета, установе чије су претходнице (Учитељска школа, Педагошка академија) много изразитије неговале драмско стваралаштво. Из области сценске уметности биће приређена још да програма: фрагменти драме "Црњански" Стојана Бербера, као и сценски приказ "Српске љубавне поезије", антологије коју је приредио исти аутор.

Изложба ликовних дела мр Драгана Савића у галерији Културног центра у Сомбору биће такође саставни део светковине, као и поставка студентских ликовних радова у просторијама Учитељског факултета (Хол Факултета).

Од музичких програма издавајемо музичко-поетско вече "Сомборска певанка" на којем би Дечји хор "Војислав Илић" и Хор "Јувентус кантат" и хорови Учитељског факултета у Сомбору извели композиције настале на основу стихова за децу сомборских песника које су сабране у књизи "Сомборска певанка" др Милована Мишкова.

У години великог јубилеја, ревитализација зграде Препарандије, здања са својством споменика културе, легата патријарха Георгија Бранковића, која је изграђена 1895. за потребе српских учитеља, намеће се колико неодложна толико и света обавеза потомака који славе 225 година трајања образовања учитеља. Намера је да се у обновљену Препарандију врати библиотека Факултета која је исељена пре извесног времена због лошијих смештајних услова. Након тога се у овом простору планира стална музеолошка поставка (уз стручну помоћ и сарадњу Градског музеја Сомбор). Допуњена експонатима из целе Војводине, у скорије време ова вредна збирка могла би да прерасте у Педагошки музеј Војводине. Постојећу музеолошку грађу требало би конзервирати и рестаурирати у сарадњи са Библиотеком Матице српске. У здању Препарандије такође се предвиђа отварање канцеларије Матице српске и Центар за истраживање САНУ. Тако ће ово здање не само засијати старим сјајем, него постати и уистину центар просвете и науке. Учитељски факултет и локална самоуправа, уз финансијску подршку надлежног Министарства просвете и спорта Републике Србије, ангажовани су на остварењу овог узвишеног циља.

Издавачка делатност Учитељског факултета ће такође бити у знаку славне годишњице. Уз већ поменуте публикације (Зборник радова са научног скупа, књигу композиција "Сомборска певанка") посебно ваља истаћи фототипско издање дела "Руководство к славенском украсоречју" (Реторика) Аврама Мразовића у саиздаваштву са Матицом српском из Новог Сада које је поткрај прошле године изашло из штампе, а у припреми је за штампу и превод истог дела др Љиљане Суботић на савремени српски језик. За јесен, за централну свечаност планира се издање монографије "Од Норме до Учитељског факултета" која би, уз постојеће монографске публикације и студију "Урош Несторовић – живот и дело", др Николе Гавриловића представљала заокружен оригиналан и истраживачки приступ еволуцији ове образовне установе. Биће објављено и посебно издање часописа "Норма" посвећено јубилеју у којем би били објављени радови најзнаменитијих научника из области педагогије, дидактике и методике образовања, из земље и иностранства.

И Савез студената Учитељског факултета ће свакако дати свој пуни допринос јубиларним свечаностима приређивањем стваралачких и такмичарских сусрета студената учитељских факултета.

Обележавање 225 година образовања учитеља у Срба није само прослава сомборске институције за образовање учитеља и грађана Сомбора, који с поносом истичу приврженост богатом наслеђу у области образовања и културе, него годишњица изузетног националног значаја. Зато се јубилеј и слави с благословом Његове Светости, патријарха Српске православне цркве, Господина Павла и зато је Одбором за прославу требало да председава премијер Владе Републике Србије, др Зоран Ђинђић. Верује се да ће држава високо ценити оно што је наслеђено и, нарочито, садашњу тежњу да се осавремењивањем и унапређивањем образовања учитеља у складу с развојем педагошке науке, и у будућности српског народа препознамо као наши славни претходници.





## МР РАДМИЛА БОГОСАВЉЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 12. 2. 2002.

### IN MEMORIAM

## ПРОФ. ДР АДАМ ГРУБОР (1928-1998)



Ове године, 24. фебруара, навршило се пет година од смрти педагога, хуманисте, проф др Адама Грубора. Када се човеку укаже срећа да упозна изузетне људе, он постаје свестан колико је било задовољство и част радити са њима и познавати их, а привилегија памтити их и чувати од заборављавања.

Посебан и добар човек, био је проф. др Адам Грубор, рођен 30. октобра 1928. године у Бојни, општина Глина (Хрватска), од оца Љубана и мајке Стане. Живео је и радио у Дарди, Осијеку и Сомбору. Након одласка у пензију живео је на релацији Дарда - Сомбор. Сахрањен је у Дарди.

Учитељску школу завршио је у Осијеку. Педагогију је студирао на Филозофском факултету у Загребу и дипломирао 1972. године. Докторирао је 1982. године на Филозофском факултету у Нишу, одбранивши тезу под насловом: "Циљеви и методи садашњег преображаја васпитања и образовања код нас".

Радио је као учитељ (1955-1963) у ОШ "Вук Караџић" у Јагодњаку, као директор (1963-1976) у ОШ "Сара Бертић" у Дарди, као професор педагогије у Педагошкој академији у Осијеку (1976-1978), а од 1978-1991. предавао је на Педагошком факултету Универзитета у Осијеку, где је и изабран у научно-наста-

вно звање редовног професора 1984. године. По два мандата био је продекан и декан Педагошког факултета у Осијеку.

Немиле, животне околности, деведесетих година доводе проф. др Адама Грубора у Војводину, где после краћег периода, 1991. године почиње да ради на Педагошким академијама у Кикинди и у Сомбору.

Од 1. октобра 1992. године заснива стални радни однос на Педагошкој академији у Сомбору, а већ следеће, 1993. године наставља свој професорски рад на новооснованом Учитељском факултету у Сомбору, Универзитета у Новом Саду, у звању редовног професора педагогије.

Аутор је преко 60 научних и стручних радова, монографија и студија, четири књиге и великог броја стручних чланака. Бавио се проблемима из опште педагогије, породичне и школске педагогије и дидактике.

Учествовао је и био координатор у више научно-истраживачких пројеката, као и на стручним и научним скуповима. Држао је више јавних предавања за просветне раднике Славоније, Барање, Баније и Кордуна, затим у Цриквеници, Малом Лошињу, Супетру на Брачу и у многим другим.

Био је члан у редакцијама зборника и часописа "Педагошки рад" и "Школске новине", као и члан у научним и стручним удружењима. Учествовао је активно у друштвеном животу на нивоу Општине, Републике, Факултета и Универзитета.

Проглашен је **експертом** Савезног министарства за науку, технологију и развој Савезне Републике Југославије, у области 2777- педагогија.

Пред крај живота био је помоћник министра за питања образовања српске националне мањине у Влади Хрватске.

Добитник је бројних признања и награда за унапређење педагошке теорије и праксе, а међу њима су и Медаља заслуге за народ, Орден рада са златним венцем, Одликовање Министарства за културу Републике Мађарске за вишегодишњу сарадњу Педагошког факултета у Осијеку и Наставничког факултета у Печују.

У Педагошкој академији "Жарко Зрењанин" у Сомбору био је председник Управног одбора.

На Учитељском факултету у Сомбору предавао је Општу педагогију, био је шеф Катедре за педагогију, члан Савета факултета и координатор научно-истраживачког пројекта.

Био је велики стручњак, а пре свега добар човек, кога је красила несебичност, креативност, ведар дух, срдачност...

Био је, у свим својим животним улогама, успешан, и као професор, и као пријатељ, и као сарадник, и као отац (две кћерке, високо образоване)... Увек насмејан и увек сигуран, смирен и разборит.

Свакако изузетан, а по много чему достојан да стане у ред доајена педагошке науке, проф. др Адам Грубор остаће цењен и уважаван од стране својих колега и студената, вољен и поштован од своје породице и пријатеља и у најлепшем сећању својих најближих сарадника.

Давно је рекао Плиније (63-113, римски писац): "Успомена на нас трајаће, ако смо животом заслужили". Успомена на др Адама Грубора траје.



**САША РАДОЈЧИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 22. 12. 2002.

**IN MEMORIAM**

**ПРОФ. МР СИЛВЕСТЕР ХАЈНАЛ (1956-2002)**



Млади не пристају на осредњост, и само кроз највећа достигнућа у уметности и науци можемо их водити правим путем. Када смо стасали као хор, зацртали смо себи да, осим Мокрањца, као највећег представника српске националне музике, уврстимо у репертоар и дела великана класичне музике. Деца и те како осећају и прихватају ту врсту композиција, и зато смо могли да припремимо Моцартов РЕКВИЈЕМ, Бахов МАГНИФИКАТ, Моцартову G-dug мису, Монтевидијев МАГНИФИКАТ... Чак и Мокрањчеву ЛИТУРГИЈУ, бар онако како је пева “Јувентус”, на свој начин, јединствено...

*Силвестер Хајнал, из интервјуа 1995.*

Музички педагог и диригент **Силвестер Хајнал** рођен је 5. августа 1956. године у Крушчићу код Куле, после брата Карла и сестре Илоне. Растао је у топлој родитељском дому са мајком Јулијом, рођеном Кутри и оцем Лајошем. Основну школу похађао је и завршио 1970. године у Кули, где је на приватним часовима код госпође **Марије Малеш**, упознао основне формуле хармонијских каденци, почетничке литературе за клавир. Опчињен музиком, Силвестер је по завршеној основној школи уписао Средњу музичку школу у Суботици. Тамо му је истинску љубав за музику открила професор музике госпођа **Габриела Егете**. То откриће одвешће га на Музичку академију у Сарајево, где се определио за Теоретско-педагошки одсек. Са дипломом академског музичара стеченом 1979.

године, провео је краће време у Основној школи у Сарајеву и у Црвенки, ради стицања наставне диригентске музичке праксе.

Хајналова жеља да отпочне своју музичку каријеру у Сомбору остварила се 1981. године. Постао је професор музике Педагошке академије "Жарко Зрењанин" у Сомбору. Одмах након именовања за Вишег предавача вокално-инструменталног практикума, формирао је ђачки хор девојака. Поред хора Педагошке академије Хајнал је 1985. године основао и Мешовити омладински хор који је назван *Inventus cantat* (Омладина пева). Од 1989. овај хор је у саставу Сомборског певачког друштва. 1993. Хајнал оснива и Дечји хор "Војислав Илић". Деловање Силвестера Хајнала као диригента нераскидиво је повезано са хоровима Сомборског певачког друштва, са којима је учествовао на најзначајнијим смотрама и фестивалима хорске музике у нашој земљи и иностранству и са којима је освојио велики број признања.

После успешних гостовања у Енглеској, Шпанији, Швајцарској и Мађарској, као и бројних наступа и признања у земљи, чиме је осигурао углед својим хоровима, Силвестер Хајнал је одлучио да своје музичко образовање подигне на виши ниво. На Музичкој академији у Београду уписао је 1993. године магистарске студије на одсеку дириговања код ментора **Даринке Матић Маровић**. Да би надокнадио материјалне издатке за честа путовања из Сомбора, прихватио је да три године води и хор на Учитељском факултету у Београду, не прекидајући рад у Сомбору.

Још за време студија Силвестер је осетио да ће кроз живот бити велики поклоник Бахове музике, која му се често јављала као лајтмотив. Она ће бити и тема његовог магистарског рада, који је одбранио 1998. године. Наслов магистарске тезе на Одсеку за дириговање Факултета музичке уметности у Београду гласио је: *Јохан Себастјан Бах, Мајнификациј у D-dur - Хор као инсјрументј*.

Силвестер Хајнал је 1999. изабран у звање ванредног професора за предмете Вокално-инструментални практикум и Хор на Учитељском факултету у Сомбору.

За свој педагошки и уметнички рад Силвестер Хајнал је примио већи број награда и признања, међу којима се посебно истичу: Златна значка КПЗ Србије (1992), "Искра културе" КПЗ Војводине (1995), Октобарска награда Сомбора (1995), Награда за врхунско извођење дела старих мајстора на Југословенским хорским свечаностима у Нишу (1996), Прва награда за најбољег диригента на шестом међународном такмичењу хорова у Будимпешти (1997), Специја-

лна диригентска награда за изузетан звук дечјег хора "Војислав Илић" на Међународном такмичењу хорова у Кардици, Грчка (1997), Сребрна медаља на светској олимпијади хорова у Линцу и диплома најуспешнијег диригента света (2001), Златна диплома у све три категорије (мешовити омладински, женски и мушки хор) на осмом интернационалном такмичењу хорова у Будимпешти (2001), Златна плакета на фестивалу хорова, фолклора и солиста као и признање најбољем диригенту света у Ланголену, Велс (2001).

Изненадна и прерана смрт 23. априла 2002. Силвестра Хајнала је престигла у досезању нових педагошких и уметничких врхова.

*(Према шекспиру рукописа монографије Лейосаве Кљаић посвећене Силвестру Хајналу, приредио С. Р.)*





## 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 прилог се доставља у **НА ДИСКЕТИ** и **два примерка одштампана на папиру**, куцан дуплим проредом (2) и величином фонта 12 и треба да садржи следеће информације:

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** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуковани у тексту;
9. **Обим приказа и хроника** не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. **Сви радови се рецензују и категоришу**, после чега 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.	<i>Калиграфија</i> (Т. Ераковић) -----	100,00
2.	<i>Практикум из методике рада са ученицима који имају смењње у развоју</i> (Т. Ераковић) -----	100,00
3.	<i>Методика спортијских активностии</i> (Н. Родић) -----	250,00
4.	<i>Општија социологија - на мађарском</i> (А. Сам) -----	200,00
5.	<i>Методика познавања природе</i> (Б. Грдинић) -----	250,00
6.	<i>Књижевност за децу</i> (Ј. Косановић) -----	600,00
7.	<i>Методика рада са ученицима који имају смењње у развоју</i> (Т. Ераковић) -----	100,00
8.	<i>Школска хиџјена</i> (С. Бербер) -----	330,00
9.	<i>Ликовна култура</i> (Д. Савић) -----	500,00
10.	<i>Култура говора са реџориком</i> (Ј. Косановић) -----	300,00
11.	<i>Општија методика настаје математике</i> (Н. Петровић, Ј. Пинтер) -----	250,00
12.	<i>Школска педагогија</i> (П. Јанковић, Р. Родић) -----	450,00
13.	<i>Информатика у образовању</i> (Б. Надрљански, Д. Солеша) -----	500,00
14.	<i>Основи специјалне педагогије</i> (Т. Ераковић) -----	500,00
15.	<i>Руководство к славенском красноречју</i> (А. Мразовић) -----	250,00
16.	<i>Књижевно дело Мише Појовића</i> (М. Кнежевић) -----	250,00
17.	<i>Српска љубавна поезија</i> (приредио С. Бербер) -----	500,00
18.	<i>Монографија I – Особине ученика и модели диференциране настаје</i> -----	100,00
19.	<i>Монографија II – Особине ученика и модели диференциране настаје</i> -----	100,00
20.	<i>Монографија III – Особине ученика и модели диференциране настаје</i> -----	100,00
21.	<i>Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране настаје</i> -----	100,00
22.	<i>Диференцијација и индивидуализација настаје</i> (зборник 2) -----	250,00
23.	<i>Бедкер - Училијски факултет у Сомбору II</i> -----	100,00
24.	<i>Алманах 2001.</i> -----	300,00
25.	<i>Алманах – тврди повез</i> -----	350,00
26.	<i>Норма 1/95</i> -----	50,00
27.	<i>Норма 2-3/95</i> -----	50,00
28.	<i>Норма 1-2/96</i> -----	50,00
29.	<i>Норма 3/96</i> -----	50,00
30.	<i>Норма 1-2/97</i> -----	50,00
31.	<i>Норма 3/97</i> -----	50,00
32.	<i>Норма 2-3/98</i> -----	50,00
33.	<i>Норма 1-2/99</i> -----	100,00
34.	<i>Норма 3/99</i> -----	100,00
35.	<i>Норма 1-2/2000</i> -----	100,00
36.	<i>Норма 3/2000</i> -----	200,00
37.	<i>Норма 1-2/2001</i> -----	300,00
38.	<i>Норма 3/2001</i> -----	200,00

**ОСТАЛЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ ЧИЈИ СУ АУТОРИ НАСТАВНИЦИ  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

1.	<i>Екологија</i> (С. Бербер) -----	330,00
2.	<i>Математички проблеми са пријемних испитииа за упис у средње школе</i> (Н. Петровић) -----	50,00
3.	<i>Математички проблеми у причама</i> (Н. Петровић) -----	50,00
4.	<i>Рачунарски практикум за информатичку и образовну технологију</i> (Д. Солеша) -----	330,00

**Поруџбине: Учитељски факултет-Центар за издавачку делатност,  
Подгоричка 4, 25000 Сомбор**