

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
важнијана и образовања*

УЧИТЕЉИ У СРБИЈИ
ОБРАЗОВАЊЕ

225

ГОДИНА

■ 1778
■ 2003

1/2003

И	БР. 1	ГОДИН	Стр. 1-224	Сомбор	2003.	Октобар
---	-------	-------	------------	--------	-------	---------

Училиствени факултет • Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет у Сомбору

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1



Сомбор, 2003.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Учитељски факултет Сомбор
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Драган Солеша

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: dekanat@ucf.so.ac.yu
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

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

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 250 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

Савет часописа НОРМА

др Драган Солеша, председник
др Милован Мишков, 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, Бијелина
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 Мара Кнежевић

Технички уредник

Растко Гајић
Ален Милошевић

Секретар

Мр Радмила Богосављевић

Припрема

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

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

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

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ	9
Др Првослав Јанковић: <i>Осам година “НОРМЕ”</i>	9
Мр Мара Кнежевић: <i>Рад Центра за издавачку делатност Училијској факултету у Сомбору</i>	23
Др Емил Каменов: <i>Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције</i>	33
Мр Едит Андрек: <i>Континуиран међу нивоима система васпитања и образовања</i>	55
САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА	65
Др Бранислав Грдинић: <i>Место и улога наставе природе и друштва и познавање природе у систему образовања код нас и у свету</i>	65
Др Мирјана Сегедицац, др Мирјана Војиновић-Милорадов, мр Штрбац Биљана: <i>Стање еколошкој образовања у основним школама</i>	79
Мр Миливоје Млађеновић: <i>Говорни чинови и драмске ситуације</i>	97
МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	105
Чедо Говедарица: <i>Настава личне писме</i>	105
Мр Веселина Ђуркић: <i>Улога лексичких вежби у бољењу речника ученика у нижим разредима основне школе</i>	125
Мр Драгица Милинковић: <i>Моделски приступ диференцираној обради проблемских задатака</i>	143
Мр Мирела Мрђа: <i>Диференцирано моделовање и решавање проблемских задатака методом инверзије</i>	155
ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	167
Илија Петровић: <i>Три века српске школе</i>	167

Др Иштван Шилинг: <i>Образовање учитеља на мађарском језику У Србији од 1918. године</i>	181
Мр Нада Тодоров: <i>Положај ћирилице у школама некад и данас</i>	193
ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА	205
Др Јанош Пинтер: <i>Образовање у мултинационалној и мултикултуралној средини</i>	205
ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ	215
Др Љиља Илић: <i>Методика наставе Српског језика и књижевности</i>	215
Др Тадија Ераковић: <i>Методика наставног рада</i>	219
ХРОНИКА	223
Др Миле Ненадић: <i>Петар Љубојев (1938-1999)</i>	223

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES	9
Dr. Prvoslav Jankovic <i>Eight Years of NORMA</i>	9
Mr. Mara Knezevic <i>Stevan V. Popovic about the Importance of Education</i>	23
Prof. Dr. Emil Kamenov Et all <i>The Strategy of Education System Development in Transition Conditions</i>	33
Mr. Edit Andrek <i>The Continuity of Different levels of Education.....</i>	55
CONTEMPORARY CLASS EDUCATION.....	65
Dr. Branislav Grdinic <i>The Place and the Role of Nature-society Study and Nature study Instruction in Educational Systems in Our Country and Abroad</i>	65
Dr. Mirjana Segedinac, Dr. Mirjana Vojinovic-Miloradov, Mr. Biljana Strbac <i>The Status of Ecology in Primary Schools.....</i>	79
Mr. Milivoje Mladjenovic <i>Speech Acts and Drama Situations</i>	97
ACQUISITION OF INSTRUCTIONAL METHODS IN PRIMARY SCHOOLS	105
Cedo Govedarica <i>Teaching Initial Reading and Writing</i>	105
Ms. Veselina Djurkin <i>The Role of Lexical Exercises in Expanding the Vocabulary of Pupils in Lower Grades of Primary School</i>	125
Mr. Dragica Milinkovic <i>A Model Approach to Differentiated Teaching Matter processing of Problem Assignments.....</i>	143
Mr. Mirela Mrdja <i>Differentiated Modeling and Problem Assignments Solving by Method of Inversion</i>	155
THE HISTORY OF EDUCATION	167
Ilija Petrovic <i>Three Centuries of Serbian Schools.....</i>	167

Dr. Istvan Siling	
<i>Teacher Education in Hungarian Language in Serbia</i>	181
Mr. Nada Todorov	
<i>The Status of Cyrillic in Schools in Previous Times and Today.....</i>	193
EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER'S	205
Dr. Janos Pinter	
<i>Education in Multinational and Multicultural Society</i>	205
PRESENTATIONS AND EVALUATION.....	215
Dr. Ljilja Ilic	
<i>Teaching Methods of Serbian Language and Literature Instruction</i>	215
Dr. Tadija Erakovic	
<i>Teaching Methods of Instructional Work</i>	219
HRONIC	223
Dr. Mile Nenadic	
<i>Petar Ljubojev (1938 - 1999).....</i>	223

СОДЕРЖАНИЕ

ВВОДНЫЕ СТАТЬИ.....	9
Др Првослав Янкович <i>Восемь лей «НОРМЫ».....</i>	9
Мр Мара Кнежевич <i>Работа издательскою центра Педагогической инстиуиуи в Сомборе</i>	23
Др Эмил Каменов <i>Страйеиия развиия сисеймы восийиания и образования в условиях йереходной йериода</i>	33
Мр Эдит Андрек <i>Преемсйвенносйь между сисеймами восийиания и образования</i>	55
СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	65
Др Бранислав Грдинич <i>Месйо и роль обучения йприродо-общесйвоведению и йприродоведение в сисейме образования в нашей сйране и в мире</i>	65
Др Мирьяна Сегединац, др Мирьяна Воинович – Милорадов мр Биляна Штрбац <i>Положение эколоийскою образования в начальных школах</i>	79
Мр Миливое Младенович <i>Речевые дейсйвия и драмаййические сийуации</i>	97
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	105
Чедо Говедарица <i>Начальное обучение йисьму</i>	105
Мр Веселина Дюркин <i>Роль лексических уйражнений в обоащении словаря учащихсй в начальной школе</i>	125
Мр Драгица Милинкович <i>Модельный йодход дифференциальной обрабойке йроблемных задач</i>	143
Мр Мирела Мрдя <i>Дифференцированное моделирование и решение йроблемных задач мейодом инверсии</i>	155
ИСТОРИЯ ВАСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	167
Илия Петрович <i>Три сйолоийия сербской школы</i>	167

Др Иштван Шилинг <i>Образование учителей на венгерском языке в Сербии</i>	181
Мр Нада Тодоров <i>Положение кириллицы в школах в прошлом и сегодня</i>	193
ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....	205
Др Янош Пинтер <i>Образование в мультинациональной и мультикультуральной среде</i>	205
ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ.....	215
Др Лиля Илич <i>Методика обучения сербскому языку и литературе</i>	215
Др Тадя Эракович <i>Методика работы в обучении</i>	219
ХРОНИКА	223
Др Миле Ненадич <i>Петар Любоев (1938-1999)</i>	223

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 378.637(497.113 Sombor):37(05)
“Norma” ”1995/2002”

VIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.9-21

Примљено: 25. 09. 2003.

ОСАМ ГОДИНА НОРМЕ

Резиме: НОРМА – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, чији је издавач Учитељски факултет у Сомбору, излази већ осам година. У овом раду, поводом 225 година образовања учитеља у Сомбору, извршен је аналитичко-критички осврт на првобитну концепцију и касније концепцијске и допуне изгледа, садржине и начина уређивања часописа. Истовремено, сачињен је списак свих аутора појединих чланака објављиваних у НОРМИ, дат преглед нивоа стручно-научне значајности радова према појединим рубрикама, указано на оно о чему се у часопису протеклих година писало и на основу тога изведени закључци у ком смислу би се могла актуализовати садржина часописа, осавременити концепција и даље уређивање и тиме часопис још више учинити огледалом савремених стремљења у образовању уопште, а нарочито у припреми и стручном усавршавању учитеља.

Кључне речи: Норма, часопис, концепција изгледа и начин уређивања, рубрика, чланак и сарадници.

ПОВОДОМ ПРОСЛАВЕ 225 ГОДИНА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

Са бројем 3 из 2002. године навршило се осам година редовног излажења часописа НОРМА чији је издавач и финансијер Учитељски факултет у Сомбору. Појава броја 1/2003. складно се уклапа у прославу једног од највећих јубилеја у дугој традицији образовања учитеља у Сомбору. Реч је о 225-огодишњици образовања учитеља у Срба које је започело још 1778. године. Те године је Аврам Мразовић основао Норму, односно први семинар или течај за припремање и усавршавање учитеља у Сомбору. Са овом годином истовремено се навршава и десет година постојања и рада Учитељског факултета у Сомбору као високошколске институције

за образовање учитеља и институције која, истовремено, наставља не само традицију Мразовићеве Норме, већ и традицију Српске препарандије основане 1812. године у Сентандреји која се 1816. године преселила у Сомбор.

Пошто је неко време у Сомбору излазио и «Школски лист» (покренут 1858. у Новом Саду, касније излазио у Будиму, а до 1866. године, под уредништвом Николе Ђ. Вукићевића, и у Сомбору и, касније, у Сремским Карловцима) - први српски часопис за педагошка питања, школске вести и подизање стручно-педагошке културе српског учитељства у Војводини) НОРМА на неки начин наставља и традицију овог часописа.

У прилог прослави поменутог јубилеја и Редакција НОРМЕ, као најзначајније публикације у целокупној издавачкој делатности Учитељског факултета у Сомбору, одлучила је да аналитички размотри осам година постојања овог часописа и да одабиром и штампањем неколико радова у првом броју девете године излажења стручној и научној педагошкој јавности презентује концепцију часописа као и квалитет радова који се објављују у овом часопису, као и неке идеје у ком правцу би даље требало часопис уређивати и издавати.

ПРВОБИТНА КОНЦЕПЦИЈА НОРМЕ

У првом броју НОРМЕ (1/1995) - часописа за теорију и праксу васпитања и образовања - тадашњи главни и одговорни уредник др Ђорђе Ђурић (који је са првим деканом Учитељског факултета у Сомбору др Ненадом Петровић био најзаслужнији за покретање овог часописа) саопштио је: да ће часопис преузети назив Мразовићеве «Норме» под којим је он покренуо први курс или семинар у Сомбору на којем су се припремали и стручно усавршавали српски учитељи и да ће овај часопис (одобрен и регистрован Министарству за информације Републике Србије под бр. 632-1215/94-03, дана 16. 01. 1995) поштовати стандарде за уређивање примарних научних часописа и објављивати радове домаћих и страних аутора у којима се, пре свега, истражују и обрађују проблеми теоријског и емпиријског карактера настали проучавањем појединих питања са подручја савремене разредне наставе, као и вредна дидактичко-методичка искуства у обради наставних садржина из појединих наставних предмета.

ОЦЕНА НАКОН ДВЕ И ЧЕТИРИ ГОДИНЕ ИЗЛАЖЕЊА НОРМЕ

У оценама у часопису раније Редакције и уредника, након две и четири године излажења, истакнуто је следеће: да је часопис излазио у тешким приликама када један факултет тек почиње да постоји и када се тек започиње са осмишљенијим научно-истраживачким радом на њему; да су сви декани и наставнички колектив Факултета увек имали разумевања за финансијске и дуге потребе часописа;

да је у првим бројевима НОРМЕ било доста трагања за правом концепцијом и идентитетом часописа; да је у погледу концепције, начина уређивања, техничког и ликовног изгледа часописа у првим годинама излагања било доста промена и да је, упркос свему томе, часопис испунио обећања и очекивања и да је дао снажан подстицај не само подизању нивоа и квалитета разредне наставе, образовања и стручног усавршавања учитеља, већ је остварио и запажене резултате у анимирању стручног и научно-истраживачког рада на Факултету и, што је још важније, подстакао све младе асистенте, наставнике и напредне студенте да се на различите начине укључују у стручни и научно-истраживачки рад и да се на том послу као истраживачи усавршавају.

У прве четири године излагања рубрике часописа су чешће мењале називе. Неке нове су се, након неког времена, уводиле док су се неке изостављале или са сличним сажимале. У неким бројевима првих година излагања НОРМЕ није било довољно доследности у разврставању и категоризацији штампаних радова, а појављивали су се и неки радови који се нису довољно уклапали у основну идеју да часопис следи дидактичко-методичку оријентацију. Због тога и других околности као и због тежње управе Факултета да овај часопис претежно задржи најављену дидактичко-методичку оријентацију, од броја 1-2/1999. и даље почиње уређивати нова Редакција, док је за главног уредника неко време служио др Недељко Родић, а одговорног уредника др Првослав Јанковић. Након неког времена др Првослав Јанковић је преузео и функцију главног уредника и Норму уређивао све до краја 2002. године.

Допуњена концепција НОРМЕ

Нови одговорни уредник др Првослав Јанковић је у броју 1-2/1999 под називом *«Дојуна концепције часописа НОРМА»* најавио да ће часопис и Редакција следили основну концепцијску идеју, али ће због напред наведених разлога и промењених околности у којима се тада налазио Факултет (отворено више наставних одељења на различитим наставним језицима за базично образовање будућих учитеља, као и неколико консултативних центара у различитим местима Војводине за стручно усавршавање учитеља, сада већ поприлично развијен научно-истраживачки рад на Факултету, у замаху издавачка делатност, око часописа окупљен већи број сарадника различитих струка и професионалних профила, стечен углед часописа у стручној и научној јавности и сл.) значајно више него до тада окренути проблемима дидактичко-методичке природе и објављивати радове, настале у земљи и иностранству, који ће непосредније доприносити подизању ефикасности и квалитета образовања и васпитања у нашој земљи уопште, а нарочито квалитета базичног образовања и, каснијег, стручног усавршавања учитеља.

У том циљу од тада, па даље у НОРМИ ће се усталили следеће рубрике:

- Теоријски проблеми разредне наставе,
- Савремена разредна настава,
- Методика наставе у основној школи,
- Психологија и образовање,
- Историја васпитања и образовања,
- Школска пракса,
- Прикази и оцене,
- Преводи и
- Хроника.

Нешто касније овим рубрикама ће се придружити и

- Образовање и стручно усавршавање.

Од тада чланци у НОРМИ ће се, сагласно препорукама UNESCO-а, у сваком броју доследно разврставати у следеће категорије:

1. оригинални научни чланак,
2. претходно саопштење,
3. прегледни чланак и
4. стручни чланак.

Остали радови ће се третирати као: превод, хроника, прикази и оцене и сл.

Од тада у НОРМИ ће се радови штампати на свим језицима на којима се изводи настава на Факултету, и даље ће се рецензирати и опремати резимеом и кључним речима на српском, енглеском и руском језику, као и на језицима националних мањина на којима се изводи настава на Факултету. Тираж часописа ће и даље остати од 300 примерака.

Од уношења таквих концепцијских промена, НОРМА ће стручно и научно вредним чланцима исписивати своје странице све до почетка новог миленијума и, касније, до краја 2002. године. Чак ће и надокнадити застој у излажењу који је имала у 2000-тој години.

Године 2002. Редакција, у нешто измењеном саставу, се запитала: *«Како да НОРМА буде још квалитетнији часопис?»*.

У одговору на то питање уредник и Редакција скренули су пажњу сарадницима на следеће:

- да је НОРМА часопис за теорију и праксу васпитања и образовања и да се, с обзиром на то, сви чланци томе морају уподобљавати;

- да, иако у школи настава доминира, не треба изгубити из вида да 35 до 40 одсто укупног у школиведеног времена отпада на тзв. ваннаставне активности и да њима као таквима, такође, треба посветити одговарајућу пажњу и са различитих аспеката стручно и научно изучавати их;

- да је потребно ширити круг сарадника и корисника НОРМЕ, нарочито из популације студената последипломаца, студената базичних студија, запослених

учитеља и наставника практичара као и истраживача са различитих факултета и из разноврсних научних института.

САРАДНИЦИ У НОРМИ ПРОТЕКЛИХ ГОДИНА

Шта је у НОРМИ објављено у протеклих осам година, ко је у НОРМИ сарађивао и какав је стручни и научни ниво објављених радова види се из редних страница ове анализе.

За осам година свог постојања (од 1995. до 2002. године) НОРМА је излазила у три броја годишње и то у две свеске сваке године. Једна свеска је била двоброј а једна посебан број. С обзиром на бројне рубрике у овом часопису објављено је мноштво тематски и проблемски различитих оригиналних научних радова, прегледних, стручних и других радова. У том временском раздобљу у НОРМИ је сарађивало 139 аутора. У 53 или 38 одсто случајева били су то наставници, сарадници и друго особље Учитељског факултета у Сомбору (углавном стално или повремено запослени наставници, асистенти и сарадници у настави), док се 86 или 62 одсто сарадника појављивало из ширег окружења, односно са других факултета, школа или из различитих научних институција из наше земље и иностранства, као и стручни сарадници из просветних власти.

Самостално или као коаутори сарадници су написали 282 чланка. Све то одштампано је на 2459 страница Б-5 формата. Свака свеска била је просечног обима од 164 штампане странице (међу којима су у свакој свесци и оне странице које су техничке природе а на којима се исписује садржај свеске, упутства сарадницима, позиви корисницима на претплату, понуда Центра за издавачку делатност Факултета књига и других публикација за продају и др.).

Већина сарадника, што се види у таб. 1, појавила се са само једним чланком док су се остали сарадници појављивали два, три и више пута.

Захваљујући се овом приликом свим сарадницима, уредник и Редакција НОРМЕ одлучили су да у овој анализи према азбучном редоследу наведу презимена и имена свих досадашњих сарадника, са подацима о учесталости њихових чланака као и подацима о нивоу на којем су ти радови вредновани.

Табела 1: *Списак сарадника у НОРМИ од 1995. до краја 2002. године*

1. Андевски, др Милица 1	8. Булајић, Јелена 1
2. Баковљев, др Милан 1	9. Васиљевић, Јован 1
3. Берар, др Мирче 3	10. Гавриловић, Драгана 2
4. Бербер, др Стојан 8	11. Гајић, др Драгољуб 10
5. Богдановић, Милена 1	12. Гашић–Павишић, др Слободанка 1
6. Богосављевић, мр Радмила 7	13. Глејзер, Г. Д. академик 1
7. Бранковић, мр Наташа 1	14. Говедарица, Чедо 2

15. Голубовић, Борис 1
16. Голубовић, др Шпела 1
17. Граорац, др Исидор 1
18. Граховац, др Спасоје 2
19. Грдинић, др Бранислав 7
20. Грујић, Ђорђе 1
21. Гусев, В. А. 1
22. Давидовић, акад. Г. Г. 1
23. Дејић, др Мирко 2
24. Деспотовић, др Радивоје 1
25. Дикић, др Нада 1
26. Достанић, др Радмило 1
27. др Шетрајчић 1
28. Ђорђевић, др Биљана 1
29. Ђорђевић, др Јован 1
30. Ђорђевић, др Милош 1
31. Ђукић, др Мара 1
32. Ђурић, др Ђорђе 7
33. Ђуричић, Зорица 2
34. Ђуричић, Љиљана 1
35. Ђурковић, мр Јелина 1
36. Ераковић, др Тадија 4
37. Ждерић, др Милан 2
38. Жуљевић, Радица 3
39. Золтан др Алберт 1
40. Илић, др Љиља 1
41. Илић, др Павле 2
42. Јанковић, др Првослав 11
43. Јаћимовски, мр Стево 1
44. Јевтовић, мр Зоран 1
45. Јерковић, мр Иван 8
46. Јермоленко, Наталија 1
47. Јовановић, Бранко 1
48. Јовановић, мр Виолета 1
49. Јовановић, мр Мара 1
50. Јукић, др Стипан 1
51. Каменов, др Емил 3
52. Кесић, др Милорад 3
53. Кнебл, Јасна 1
54. Кнежевић, др Алекса 2
55. Кнежевић, мр Мара 1
56. Кнежевић, мр Станислав 6
57. Козић, Симо 1
58. Којић, др Рада 4
59. Колечањи Марина 1
60. Косановић, Бранислава 1
61. Косановић, др Јелена 9
62. Костић, мр Славица 1
63. Костић, Страхмиња 1
64. Коџопељић, мр Јасмина 1
65. Кошничар, др Софија 1
66. Крекић, Валерија 1
67. Кривокућин, Илинко 2
68. Крнета, мр Љиљана 1
69. Лазић, Д. 1
70. Лаки Лила 1
71. Липовац, др Милан 3
72. Лончаревић, мр Мира 1
73. Љубојевић, др Петар 2
74. Максимовић, мр Сава 1
75. Малешевић, др Јово 3
76. Малешевић, Крстан 1
77. Мандић, Зоран 1
78. Марјановић, др Воја 1
79. Марковић, Ж. др Данило 1
80. Маркош мр Маргита 1
81. Милинковић, Миомир 1
82. Мишков, др Милован 3
83. Младеновић, др Урош 2
84. Млађеновић, мр Миливоје 2
85. Надрљански, др Ђорђе 2
86. Недељковић, др Милан 2
87. Ненадић, др Миле 6
88. Никандоров, Н. акад. Д. 1
89. Нинковић–Будимир, Гордана 1
90. Нинковић, др Адам 1
91. Обрадовић, Славољуб 1
92. Пал др Божа 3
93. Панић, мр Владимир 1
94. Пелконен Паиви, мр Хелена 1
95. Петровић, др Ненад 6
96. Петровић, др Тихомир 2
97. Пинтер др Јанош 6
98. Поткоњак, др Никола 2

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| 99. Прентовић, др Ристо 1 | 120. Стојановић, др Д. 1 |
| 100. Продановић, др Драгољуб 1 | 121. Суботић, Љиљана 1 |
| 101. Пургер, мр Драгица 1 | 122. Таталовић, Соња 1 |
| 102. Радаковић, Владислав 1 | 123. Тоболка Ерика 2 |
| 103. Радовановић, др Ђорђе 1 | 124. Тодоров, мр Нада 1 |
| 104. Радојчић, Саша 3 | 125. Тома, Савица 1 |
| 105. Радош, др Јово 3 | 126. Трнинић, др Мирослав 1 |
| 106. Рајшић, Светислав 2 | 127. Тубић, мр Тања 5 |
| 107. Ратковић, др Милан 1 | 128. Ђетковић, мр Андрија 4 |
| 108. Ристановић, др Цвијетин 2 | 129. Францешко, др Мирјана 2 |
| 109. Родић, Бранко 3 | 130. Францишковић, мр Драгана 1 |
| 110. Родић, др Недељко 9 | 131. Хилченко, мр Славољуб 1 |
| 111. Родић, др Раде 4 | 132. Хорак Корнел 1 |
| 112. Родић, мр Душан 2 | 133. Цветковић, др Тома 7 |
| 113. Савић, Дијана 1 | 134. Цекуш др Геза 4 |
| 114. Савић, мр Драган 6 | 135. Чирјак, мр Снежана 1 |
| 115. Симић, Никола 2 | 136. Чичовачки, Љубица 2 |
| 116. Смиљковић, др Стана 1 | 137. Шаранчић, мр Снежана 3 |
| 117. Солеша, др Драган 9 | 138. Шљиванчанин, Милутин 2 |
| 118. Станојловић, др Бора 1 | 139. Шпановић, мр Светлана 4 |
| 119. Стојаковић, мр С. 1 | |
-

Као што се види, списак импресионира не само дужином, већ и подацима да се ту налазе неки аутори са академским звањима а у 64 случаја са степеном доктора наука и у 92 случаја са степеном магистра наука, од којих су многи у међувремену докторирали. Све то указује о каквом је квалитету објављених радова реч.

КАКО ЈЕ НОРМА ПРОТЕКЛИХ ГОДИНА УРЕЂИВАНА

У табели која следи приказан је ниво објављених радова.

Табела 2: *Ниво објављених радова у НОРМИ од 1995. до краја 2003. године*

Оригинални научни чланак: 36

Аутори:

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Богосављевић, мр Радмила 1 | 5. Јерковић, мр Иван 1 |
| 2. Грдинић, др Бранислав
(коаут. Б. Пал и И. Кривокућин) 1 | 6. Кнежевић, др Алекса 1 |
| 3. Ђурић, др Ђорђе 3 | 7. Косановић, др Јелена 1 |
| 4. Јанковић, др Првослав 3 | 8. Костић, мр Славица 1 |
| | 9. Коџопеља, мр Јасмина 1 |

- | | |
|---|-----------------------------|
| 10. Крнета, мр Љиљана 1 | 17. Родић, др Недељко 4 |
| 11. Липовац, др Милан 2 | 18. Солеша, др Драган 1 |
| 12. Лончаревић, мр Мира 1 | 19. Тубић, мр Татјана 1 |
| 13. Мишков, Др Милован 2 | 20. Францешко, др Мирјана 2 |
| 14. Младеновић, др Урош
(у 1 раду коаут. Б. Косановић) 2 | 21. Цветковић, др Тома 2 |
| 15. Пал др Божа 1 | 22. Чирјак, мр Снежана 1 |
| 16. Петровић, др Ненад
(у 1 раду коаутор В. Радаковић) 2 | 23. Шпановић, мр Светлана 1 |

Прегледни чланак: 146

Претходно саопштење: 1

Стручни чланак: 61

Остало - прикази и оцене, преводи, погледи и мишљења, хронике и реч уредника: 38

Свега чланака за 8 година НОРМЕ: 282.

Пошто су уредник и Редакција часопис одговорно уређивали према стандардима за уређивање тзв. примарних часописа и према одговарајућим препорукама UNESCO-а сви радови, који су обавезно имали по две позитивне рецензије, на одређен, напред изнет, начин су по одговарајућим рубрикама разврстани, а затим вредновани као: «оригинални научни чланак», «претходно саопштење», «прегледни чланак» или «стручни чланак». Они радови који нису овако вредновани а које је уредник сматрао значајним, разврставани су у рубрике као што су «Оцене и прикази», «Преводи», «Хроника», «Реч уредника» и сл. За такве радове није тражено да се пишу посебне рецензије, али је, свакако, било неопходно да их уредник и редакција прихвате. Међутим, и ова категорија радова је пажљиво оцењивана, лекторисана, технички дотерана и, сагласно концепцији, техници и другим критеријумима уређивања, припремљена за штампу.

Следећа табала приказује ниво и учесталост објављених чланака.

Табела 3: *Ниво и учесталост објављених радова или чланака*

Оригинални научни чланак:	36
Претходно саопштење:	1
Прегледни чланак:	146
Стручни чланак:	61
Остало:	38

Укупно: 282

У трећој табели се види да је већина чланака вреднована као «прегледни чланак» и да је у протеклих осам година излажења часописа објављено чак 36 радова који су вредновани као «оригинални научни чланак». На овом месту а у вези с тим треба истаћи да је Редакција практиковала да штампа експозее тек одбрањених магистарских или докторских теза које су одбрањене претежно на наставничким факултетима које су се тематски уклапале у карактер и концепцију овог часописа.

О ЧЕМУ СЕ У НОРМИ ПИСАЛО

У протеклим годинама НОРМА је, по оцени уредника и Редакције, више него било који педагошки часопис у нашој земљи објављивала толико разноврсне радове њених сарадника колико је, а можда и више од тога, предметно и проблемима разноврсна разредна настава, ваннаставне активности ученика и уопште основношколска проблематика.

Независно од рубрика у које смо радове разврставали, већ гледано чисто тематски, НОРМА је, мерено бројем одштампаних страница, остварила веома висок квантитет, док ће о квалитету тога сада и у будућности судити стручна о научна јавност и шири кругови читалаца.

Табела 4: *О чему се, мерено бројем страница, писало у НОРМИ*

1. Општи (теоријски) проблеми савремене наставе	47 чланака или 515 стр.
2. Дидактичко-методичка и друга питања наставе језика и књижевности	44 чланка или 378 стр.
3. Дидактичко-методичка и друга питања наставе математике	13 чланака или 127 стр.
4. Дидактичко-методичка и друга питања наставе ПП и ПД	9 чланака или 115 стр.
5. Дидактичко-методичка и друга питања наставе физичког васпитања	11 чланака или 105 стр.
6. Дидактичко-методичка и друга питања наставе музичког васпитања	7 чланака или 69 стр.
7. Дидактичко-методичка и друга питања наставе ликовне културе	5 чланака или 34 стр.
8. Дидактичко-методичка и друга питања наставе страних језика	5 чланака или 51 стр.
9. Психологија, филозофија и социологија образовања	26 чланака или 256 стр.

10. Образовање и стручно усправшавање учитеља.....	16 чланака или 200 стр.
11. Информатика у образовању и масовне комуникације	10 чланака или 136 стр.
12. Историја образовања	16 чланака или 200 стр.
13. Остало (оцене и прикази књига, погледи, ставови, мишљења и предлози, преводи, хронике, реч уредника и слично	54 чланка или 273 стр.

Укупно:282 чланка или 2459 стр.

У којој мери је реч о савременим и за школску теорију и праксу актуелним проблемима можемо илустровати само неким чланцима из рубрика као што су нпр. «Теоријски проблеми разредне наставе» и «Савремена разредна настава». Реч је о чланцима следеће тематике:

- Психо-физичке основе индивидуализоване наставе (1/1995);
- Примена рачунара у настави ликовне културе (1/1995);
- Даровити ученици (2-3/1995);
- Способности и особине личности кандидата за позив учитеља (2-3/1995);
- Образовање у Русији после перестројке (3/1996);
- Промене у школи и друштву и образовање учитеља (1-2/1997);
- Вредновање рада школе (3/1997);
- Однос филозофије и образовања у савременом друштву (3/1997);
- Професионална селекција будућих учитеља (3/1997);
- Знаменити ђаци и професори учитељске школе у Сомбору (1/1998);
- Превентивна васпитна средства (1-2/1999);
- Образовање и културни идентитет Европе (3/1996);
- Припрема деце за полазак у школу (1-2/1999);
- Педагошке стратегије у раду са хендикепираним ученицима (1-2/1999);
- Нови приступи схватању природе и места човека у њој (3/1999);
- Вежбе као индивидуализоване активности ученика (1-2/2000);
- Сагласност учитеља и ученика у опажању особина значајних за успех у настави (1-2/2000);
- Управљање квалитетом рада (3/2000);
- О преоптерећености ученика (1-2/2001);
- О вредновању уџбеника (1-2/2001);
- О стручном усправшавању наставника (1-2/201);
- Математичко моделовање наставе (3/2002).

Међу радовима из ове и друге, такође, ни мало мање актуелне проблематике налазе се и прикази одбрањених магистарских и докторских теза, извештаји учесника у појединим научно-истраживачким пројектима и сл., што, по нашем мишљењу, НОРМУ чини посебно вредним и квалитетним часописом.

У НОРМИ су први пут приказане и неке веома вредне књиге. Навешћемо само неке: Вилотијевић, М.: *Дидактика I, II, III*; Ратковић, М.: *Стратегије реформе образовања*; Јукић, С.: *Настава у којој ученик мисли*; Солеша, Д.: *Рачунарски практикум за информатику*; Станојловић, Б.: *Организација и програмирање школе у природи*; Ђурић, Ђ.: *Психологија и образовање*; Јанковић, П. и Родић Р.: *Школска педагогија*; Коковић, Д.: *Социологија образовања*; Алберт, З.: *Експеримент као метода у осавремењавању наставе*; Родић, Р.: *Избрани радови*, Гајић, Д.: *Свети књижевности за децу*.

Да би НОРМА била садржином што интересантнија и радовима са различитих подручја што разноврснија, у њој су приказиване и књиге тзв. лепе литературе. Такве су нпр.: Граховац, С.: *Нейростајање на самоћу*; Бербер, С.: *Трифунеја* и друге.

Ни мало у стручном и научном погледу не заостају ни књиге које су у часопису приказане, али овом приликом нису поменуте.

У анализи осмогодишњег постојања НОРМЕ ми смо показали колико су редакција и уредник следили основну концепцију часописа, шта се на страницама НОРМЕ протеклих година објављивало и какав би све то могло да има значај у погледу унапређивања педагошке теорије и праксе, а посебно у трансформисању и подизању нивоа ефикасности наше основне школе. Колико смо у свему томе успели, о томе ће највише судити време, односно садашњи и неки много, много каснији читаоци. У овом тренутку, ако нам се не замери на нескромности, истакли бисмо да је НОРМА на основу осведоченог и од читалаца признатог квалитета, као и оцене коју је добила анализом њених библиометријских карактеристика, уврштена у часописе за које се, уз финансијску подршку Покрајинског секретаријата за културу, образовање и науку Војводине, сачињава годишњи «Цитатни индекс».

О томе колика је у очима читалаца вредност радова објављених у НОРМИ радова илустративно говори и једно од писама које је једном приликом уреднику и Редакцији упутила наш високо цењени научник проф. др Босиљка Ђорђевић. Њено писмо, дословно пренето, гласи:

*«Поштовани колега Јанковићу,
Најлепше Вам се захваљујем за два броја «Норме» из 1999. године. Часопис је разноврстан и занимљив, а радови квалитетни.*

Први радови које сам прочитала били су Ваши јер ме ти проблеми највише интересују. Ви сте написали два чланка који су и са теоријске и са практичне стране веома студииозни и информативни и са широким познавањем проблема

Њириреме деиетиа за школу и о зрелости деиетиа за полазак у школу. Ова два рада биће изузетно корисна, не само за оне који раде у предшколским установама и школи, већ и за родитеље и све оне који се баве децом.

Чишјајући ваше радове, осећала сам велико задовољство збој сазнања да су сјасали људи који су оишли даље од времена када смо ми скромно почињали да се бавимо њим проблемима. Зајаж се велики најредак, већа обавешеност, продубљеније размајрање бројних ишјања, веће интересовање за ефикасније деловање. Из Ваших радова као и из неких грујих види се да ни мало не заостјајемо за оним ишо се у светиу ради. Чак бих рекла да ми шо радимо шемељније и на мноо ширем плану».

НОРМА У БУДУЊНОСТИ

Да ли ће НОРМА и у будућности следити сада већ добро профилисану и устаљену концепцију уређивања и на тај начин остати да и у будућности буде заслужан и истински следбеник опште културне и педагошке војвођанске и сомборске традиције, то ће првенствено зависити од разумевања и финансијске помоћи њеног издавача и финансијера а највише од квалитета радова које ће њени сарадници у будућности писати и објављивати, као и од осетљивости уредника и њене Редакције на изазове које ће у сфери образовања постављати време које долази.

По оцени садашње Редакције НОРМА би се могла учинити још квалитетнијим и савременијим педагошким часописом уколико би сви они који су одговорни за њен квалитет, сем одржавања оног што је концепцијски и уређивањем већ достигнуто, имали у виду и следеће:

- да се више него до сада на страницама НОРМЕ нађе простора за објављивање превода из страних часописа и других извора;
- да се у њој налазе и информације о актуелним кретањима у образовању које се могу стећи увидом у поједине тзв. веб-сајтове и друге електронске изворе података;
- да се у сваком броју праве сажети прегледи о томе шта су у међувремену од једног до другог броја објављивали сродни часописи у нашој земљи и иностранству, као и о томе које су се значајне стручне и научне књиге из области образовања појавиле;
- до каквих се података дошло у реализацији за образовање значајних и актуелних научно-истраживачких пројеката или у одржавању стручних и научних скупова домаћег и међународног карактера;
- шта се догађа у сфери нормативне регулативе образовања.

Квалитет НОРМЕ у будућности би се подигао на виши ниво и ако би се правила редовна интернет презентација садржине актуелног броја часописа. Овакву презентацију требало би функционално повезати са презентацијом издавачке

делатности Факултета или са презентацијом Факултета у целини. Један број часописа могао би се, по већ сачињеном предлогу за то нашег сарадника С. Радојчића, представити на следећи начин: умањеном репродукцијом насловне стране; навођењем података о Редакцији, издавачу, начину претплате и сл.; навођењем садржине; преношењем кључних речи и резимеа (на српском и у преводу); преношењем одабраних текстова у целини; формуларом за коментаре посетилаца презентације или за, путем е-mail-а, слање писама Редакцији.

Одабране текстове за преношење у целини требало би пренети у формат PDF (Portable Document Format) да би се могли читали на свим рачунарским платформама, док би остале садржине биле преношене у обичном HTML (Hypertext Markup Language) формату.

НОРМА би, свакако, добила у квалитету и ако би се проширио број њених сарадника и корисника. Њени будући корисници, несумњиво, би могли бити студенти базичних студија на учитељским факултетима широм Србије, као и они студенти који се сада налазе или ће се тек наћи на последипломским студијама ових факултета.

Summary: NORMA – the journal for theory and practice of education, edited by the Teachers' Training Faculty in Sombor, has been continually published for eight years. In this paper, dedicated to the 225th anniversary of teacher training in the town of Sombor, we have presented a survey of the journal, analyzing with criticism its concept at the very beginning, as well as later alternations regarding its concept, looks, contents, and editorial policy. At the same time, we have presented the list of all contributors, the authors of papers published in NORMA, followed by the survey of professionally scientific importance of papers after specific headings. In addition, we have examined the topics of the journal throughout the years, which enabled us to draw conclusions regarding updating the issues of contents, concept and editorial work in future. Our concern is that the journal becomes even more the looking mirror of contemporary aims of education in general, and especially of training and professional development of primary teachers.

Key Words: NORMA, journal, the concept of looks and editorial policy, heading, article, contributors.

Резюме: НОРМА – журнал теории и практики воспитания и образования, издателем которого является Педагогический институт в Сомборе. Журнал выходит без перерыва уже восемь лет. Поводом его 225-и летия образования учителей в Сомборе, в этой работе сделан аналитическо–критический обзор его первоначальной концепции, последующей концепции и дополнения его формы, содержания и способа редактирования журнала. Одновременно, сделан список всех авторов отдельных статей напечатанных в Норме, дан обзор уровня профессионально-научной значимости работ в определенных рубриках, сделан просмотр всего написанного в журнале за последние годы; на основании всего упомянутого мы пришли к выводу о необходимости сделать журнал более актуальным, как осовременить его концепцию и способ редактирования чтобы журнал стал зеркалом современных тенденций в образовании в общем, особенно в подготовке учителей и в повышении их квалификации.

Стержневые слова: Норма, журнал, концепция формы и способ редактирования, рубрика, статья, сотрудники.

МР МАРА КНЕЖЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 378.637(497.113Sombor):655.59

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.23-31

Примљено: 26. 09. 2003.

РАД ЦЕНТРА ЗА ИЗДАВАЧКУ ДЕЛАТНОСТ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

Резиме: Издавачка делатност почела је на Учитељском факултету у Сомбору да се развија одмах по отпочињању рада самог Факултета, 1993. године. Прве публикације појавиле су се 1994. и 1995. године, а непрекидно издавање траје до данас. Највише се издају уџбеници и приручници неопходни за наставу, а поред њих постоји и часопис за праксу и теорију васпитања и образовања “Норма”, који се појавио 1995. године и излази два пута годишње, у три броја. Као посебна издања штампају се дела која имају културни или просветни значај, а нису у непосредној вези са наставом. Појавило се и неколико издања “Алманаха”, календара за текуће године. Посебно жива активност издавачке делатности је уочљива последњих година када започиње и рад на обележавању 225 година образовања учитеља у Срба.

Кључне речи: Центар за издавачку делатност, Учитељски факултет, Сомбор.

Учитељски факултет у Сомбору основан је 1993. године као образовно-васпитна институција, која ове, 2003. године наставља 225 година дугу традицију образовања учитеља у Срба, односно Мразовићеве “Норме” основане у Сомбору 1778. године, чију је активност наставила 1812. године српска Учитељска школа (Препарандија) у Сентандреји, а потом у Сомбору, где је премештена 1816. године.

Сомборска Учитељска школа је у своје време оспособљавала учитеље који су образовали српске ђаке на свим просторима где су живели Срби, али су професори школе уз наставу писали и уџбенике, приручнике, преводили позната дела са других језика, покретали листове и часописе и активно сарађивали у њима. Тако је први педагошки часопис на српском језику “Школски лист” излазио у Сомбору (1866-1868)*, а уређивао га је Никола Вукићевић, управник и професор Учитељске школе и управитељ свих сомборских основних школа. Лист је одиграо значајну улогу на унапређењу педагошке теорије и праксе.

У складу са том издавачком традицијом, одмах по оснивању Учитељског факултета у Сомбору (први декан проф. др Ненад Петровић) покренута је и издавачка делатност, како би се обезбедили потребни *уџбеници и приручници* за студенте, као и одговарајућа литература за стручно усавршавање и студената и постојећих учитеља. Тадашњи наставници, а међу првима професор психологије др Ђорђе Ђурић, професор педагогије др Адам Грубор и други, прионули су на посао и понудили рукописе својих приручника, а касније и уџбеника, ради штампања. Ти први приручници обично нису били обимни, већ су у скраћеном облику доносили најнеопходније градиво за савладавање студентског градива, што се могло оправдавати почецима издавачке делатности и почецима развоја самог Факултета. Међутим, како је растао Факултет, како се повећавао број студената и употпуњавао наставнички и сараднички кадар, тако се повећавао и број јединица наставне литературе и темељност понуђених рукописа. да би се последњих година појављивала из штампе и поновљена издања. Указујемо да је поред монографија са научних скупова или пројеката у одређеним годиштима штампан и бедекер Учитељског факултета, а 2002. и 2003. године и *Информатор за сџугеније*, који је од посебног значаја, јер је у њему поред битних догађаја и знаменитих личности за рад Учитељске школе и Учитељског факултета приказана и целокупна организација Факултета и назначени услови уписа на студије. Уредник Информатора је проф. др Јелена Косановић.

Да би се поспешила издавачка делатност, један број уџбеника, приручника или публикација, штампају се уз помоћ самофинансирања аутора, или уз помоћ различитих донатора, којих је, мора се признати, све мање.

Да би омогућио научним, просветним и културним радницима да својим стручним и научним прилозима допринесу очувању, неговању и богаћењу образовно-васпитне делатности, као и да успешно размењују педагошко искуство, да се упознају са најновијим резултатима научно-истраживачког рада, Факултет је већ после две године од свог настанка (1995) почео да издаје часопис за теорију и праксу васпитања и образовања "*Норма*", који је своје име понео као успомену на Мразовићев први течај за учитеље. У "*Норми*" се објављују оригинални научни чланци, прегледни радови, стручни чланци, резултати истраживања, радови са научних скупова, прикази књига и значајних догађања из области просвете и културе. Објављени радови имају и ширу просветну и културну вредност, јер се често по први пут појављују у нашој средини доприносећи унапређењу образовно-васпитног рада. Главни и одговорни уредник часописа *Норме* у времену од 1995. до 1998. године био је др Ђорђе Ђурић, од 1999. до 2001. г. главни уредник је др Недељко Родић, а одговорни уредник др Првослав Јанковић, да би потом др Првослав Јанковић обављао дужност и главног и одговорног уредника.

Имајући у виду значај календара и алманаха за српску књижевност у другој половини XIX и почетком XX века, Учитељски факултет је 1998. године у част 220-годишњице оснивања Мразовићеве Норме издао *Алманах (Календар)*,

који је својим садржајем (календари, химне, годишњице, беседе, свет комуникација, верски обичаји, осветљења, странице лепе књижевности, великани науке, школа и живот, здравље, изреке, подсетник, шах, адресар, телефонски водич итд., те мноштвом података из историје српске књижевности и историје српског народа), изузетно лепим илустрацијама и свеукупним естетским изгледом привукао пажњу не само врских зналаца ове врсте публикација, већ и шире јавности. Овако богато садржајан и лепо опремљен *Алманах* обрадовао је своје читаоце и 1999, 2000. и 2001. године, да би потом своје излагање наставио код другог издавача. Главни и одговорни уредник *Алманаха* био је Благоје Свркота, професор књижевности.

Како би се издавачка делатност што боље организовала и успешно испунила циљ због којег је и покренута, Учитељски факултет је основао октобра 2001. године посебну организациону јединицу - *Центар за издавачку делатност*, а Правилником о организацији и раду Центра одредио његове задатке, који обухватају активности на подстицању наставника, сарадника и студената да своја искуства, резултате истраживања, као и своја теоријска разматрања о васпитању и образовању публикују путем Центра и да их учине доступним јавности. Према Правилнику, један од приоритетних задатака Центра је да обезбеђује студентима уџбенике и приручнике, да публикује радове са стручних и научних скупова, монографије и монографске студије и др.

Да би успешније реализовао своју делатност Центар је организован у две целине: Одсек за техничку припрему и Скриптарницу. Одсек за техничку припрему реализује припрему целокупне издавачке делатности Факултета која обухвата неколико едисија: *Уџбеници и приручници*, *Посебна издања* и *Дидактичка средства*, као и часопис *Норма*. Одсек за техничку припрему штампа и коричи различите публикације мањег обима и тиража, а врши и појединачне компјутерске и дактилографске припреме публикација, чланака и сличних радова наставницима, сарадницима, а по потреби и корисницима из других институција.

Скриптарница у свом раду реализује продају целокупне издавачке делатности Факултета: уџбенике, приручнике, монографије, *Норму*, зборнике, посебна издања, као и продају свих штампаних формулара (пријава за испит, образаца и сл.). Обавља и фотокопирање различитих аката за потребе Факултета, али и његових наставника и сарадника.

Организацијом и радом Центра руководи руководилац Центра за издавачку делатност, који је истовремено главни и одговорни уредник. Издавачку делатност планира Уређивачки одбор (редакција), који са главним уредником прикупља радове за публикување, организује рецензирање радова, а у циљу ширења делатности остварује сарадњу са другим институцијама у области издавачке делатности.

Уређивачки одбор Издавачке делатности од 2001. године чине: проф. др Стојан Бербер - главни и одговорни уредник, проф. др Првослав Јанковић,

проф. мр Драган Савић, проф. др Драган Солеша и асистент-приправник Саша Радојчић.

Редакција часописа *Норма* од 2001. године ради у саставу: проф. др Првослав Јанковић – главни и одговорни уредник, проф. др Бранислав Грдинић, проф. др Јанош Пинтер, проф. др Милорад Кесић, проф. мр Драган Савић, проф. др Милан Липовац, доц. др Јово Радош и асистент-приправник Саша Радојчић, оперативни уредник.

У периоду од 1994. године Учитељски факултет је издао следеће публикације (саставила Александра Спасојевић):

Ред. бр.	АУТОР	НАЗИВ ПУБЛИКАЦИЈЕ И ГОДИНА
1994.		
1.	др Ђорђе Ђурић	<i>Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика, I издање</i>
1995.		
2.	др Адам Грубор	<i>Стручна пракса ситудената</i>
3.	др Бранислав Грдинић, Геза Цекуш, Зорица Стајшић, Драгомир Симендић	<i>Основи природних наука II</i> (интердисциплинарни семинар)
4.	др Јово Малешевић	<i>Основи природних наука I</i>
5.	др Ђорђе Ђурић	<i>Моштивација - I</i>
6.	др Ђорђе Ђурић	<i>Социјална психологија образовања</i>
7.	др Драган Коковић и др Миле Ненадић	<i>Оптеди из социологија образовања</i>
8.	др Жарко Ружић и др Јелена Косановић	<i>Култура говора са рејориком</i>
9.	др Ђорђе Надрљански	<i>Информатика за учитеље</i>
10.	мр Радица Жуљевић	<i>Руски језик</i>
11.	Мирјана Ерг	<i>Немачки језик</i>
12.	Часопис	<i>Норма 1</i>
13.	Часопис	<i>Норма 2-3</i>
1996.		
14.	др Ђорђе Ђурић	<i>Психологија и образовање</i>
15.	др Бранислав Грдинић, Геза Цекуш, Зорица Стајшић, Драгомир Симендић	<i>Практикум из основа природних наука II</i>

16.	др Ненад Петровић и др Јанош Пинтер	<i>Општи методика наставе мајематике</i>
17.	др Ђорђе Ђурић	<i>Социјална психологија образовања, II издање</i>
18.	др Јово Малешевић	<i>Основи природних наука I, II издање</i>
19.	др Милан Трипковић	<i>Опреди из социологија породице</i>
20.	др Драган Коковић	<i>Социологија религије</i>
21.	др Тадија Ераковић	<i>Калиграфија - I</i>
22.	др Тадија Ераковић	<i>Методика рада са ученицима који имају смејње у развоју</i>
23.	др Тадија Ераковић	<i>Практикум из методике рада са ученике који имају смејње у развоју</i>
24.	др Петар Мудринић	<i>Екологија за учитеље</i>
25.	др Јанош Пинтер	<i>Мајематичко моделовање</i>
26.	др Ђорђе Ђурић	<i>Упознавање и праћење индивидуалној развоја ученика, II издање</i>
27.	мр Радица Жуљевић	<i>Руски језик, II издање</i>
28.	Мирјана Ерг	<i>Немачки језик, II издање</i>
29.	Часопис	<i>Норма 1-2</i>
30.	Часопис	<i>Норма 3</i>
1997.		
31.	др Бранислав Грдинић	<i>Упознајмо природу</i>
32.	др Јово Малешевић	<i>Основи природних наука I (физика), III издање</i>
33.	др Недељко Родић	<i>Теорија и методика физичкој васпитања</i>
34.	Мира Лончаревић	<i>Енглески језик</i>
35.	др Јанош Пинтер	<i>Мајематичко моделовање, II издање</i>
36.	мр Иван Јерковић	<i>Дејинство и развој</i>
37.	др Ненад Петровић, уредник	<i>Учитељски факултет у Сомбору – Бедкер</i>
38.	др Ђорђе Ђурић, уредник	<i>Монографија I (Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања)</i>
39.	др Јелена Косановић	<i>Култура говора са рејориком</i>
40.	др Ђорђе Ђурић	<i>Психологија и образовање, II издање</i>
41.	др Миле Ненадић	<i>Опреди из социологије образовања, II издање</i>
42.	др Ненад Петровић и др Јанош Пинтер	<i>Општи методика наставе мајематике, II издање</i>
43.	др Стојан Бербер	<i>Школска хигијена (саиздаваштво са Универзитетом у Новом Саду)</i>

44.	Часопис	<i>Норма 1-2</i>
45.	Часопис	<i>Норма 3</i>
1998.		
46.	др Милан Кошничар	<i>Приручник за физичко васпитање</i>
47.	Благоје Свркога, Бранислава Ненадов, уредници	<i>Алманах</i>
48.	Часопис	<i>Норма 1</i>
49.	Часопис	<i>Норма 2-3</i>
1999.		
50.	др Миле Ненадић	<i>Увод у социологију</i>
51.	др Ђорђе Ђурић	<i>Психологија и образовање, III издање</i>
52.	др Недељко Родић	<i>Методика спортистких активности</i>
53.	др Атила Сам	<i>Општа социологија (на мађарском)</i>
54.	др Ђорђе Ђурић, уредник	<i>Монографија 2</i> (Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања)
55.	др Јанош Пинтер, уредник	<i>Информатор-бедекер</i>
56.	др Ђорђе Ђурић, уредник	<i>Монографија 3</i> (Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања)
57.	Благоје Свркога, уредник	<i>Алманах</i>
58.	Часопис	<i>Норма 1-2</i>
59.	Часопис	<i>Норма 3</i>
2000.		
60.	др Недељко Родић	<i>Теорија и методика физичког васпитања</i>
61.	др Јанош Пинтер, уредник	<i>Училишњски факултет у Сомбору, Информатор-Бедекер II</i>
62.	Благоје Свркога, уредник	<i>Алманах</i>
63.	Часопис	<i>Норма 1-2</i>
64.	Часопис	<i>Норма 3</i>
2001.		
65.	др Драган Солеша	<i>Рачунарски практикум за информатику и образовну технологију</i>
66.	др Милан Липовац	<i>Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2)</i>

67.	др Бранислав Грдинић	<i>Методика познавања природе</i>
68.	др Јелена Косановић	<i>Књижевности за децу</i>
69.	Благоје Свркота, уредник	<i>Алманах</i>
70.	Часопис	<i>Норма 1-2</i>
2002.		
71.	др Стојан Бербер, уредник	<i>Монографија 4</i> (Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања)
72.	др Првослав Јанковић и др Раде Родић	<i>Школска педагогија</i>
73.	др Јелена Косановић, уредник	<i>Информатор</i>
74.	Аврам Мразовић	<i>Руководство к славенском красноречију</i> (фототипија, саиздаваштво са Матицом српском)
75.	др Драган Солеша и др Ђорђе Надрљански	<i>Информатика у образовању</i> (саиздаваштво са Универзитетом у Новом Саду)
76.	др Јелена Косановић	<i>Култура говора са рејориком, II издање</i>
77.	др Ненад Петровић и др Јанош Пинтер	<i>Општа методика наставе математике, III издање</i>
78.	др Тадија Ераковић	<i>Основи специјалне педагогије са методиком</i>
79.	др Стојан Бербер	<i>Школска хигијена</i>
80.	др Јово Радош	<i>Филозофија са етиком</i>
81.	мр Мара Кнежевић	<i>Књижевно дело Мише Појовића</i>
82.	др Стојан Бербер	<i>Српска љубавна поезија</i> (антологија) (саиздаваштво Прометеј – Нови Сад)
83.	Часопис	<i>Норма 3/2001</i>
84.	Часопис	<i>Норма 1-2/2002</i>
2003.		
85.	Часопис	<i>Норма 3/2002</i>
86.	мр Драган Савић	<i>Ликовна култура</i>
87.	др Томислав Цветковић	<i>Методика наставе српског језика и књижевности</i>
88.	Љиљана Суботић	<i>Немачки језик</i>
89.	др Јелена Косановић, уредник	<i>Информатор</i>

У току 2003. године планирано је штампање следећих публикација у едицији **Уџбеници и љиручници**:

- Др Јово Малешевић, *Физика*, 3. издање;
- Љиља Суботић, *Немачки језик*, 1. издање;
- Милан Баковљев, *Основи његајоџије*, 3. издање.

У едицији **Посебна издања** планирано је штампање књига:

- Др Никола Гавриловић, *Урош Несџоровић – животи и дело*;
- Др Милован Мишков, *Сомборска њеванка*, композиције на текстове сомборских песника за децу;
- Лепосава Кљаић, *Захвалности Силвестеру Хајналу*;
- Аврам Мразовић, *Руководство к словенскому красноречију*, превод на савремени српски језик (преводилац проф. др Љиљана Суботић, Нови Сад);
- *Зборник рагова* Научног скупа поводом 225 година образовања учитеља у Срба;
- Др Спасоје Граховац, *Пољед на висове књижевности*, есеји.

У едицији **Дидакџичка средсџва** планирано је да се издају:

- Др Драган Солеша и сарадници, *Образовни софџвер у електронском облику* (CD);
- Др Драган Солеша и сарадници, *Акџуелна настџвна њомајала и маџеријали за настџаву у основној школи*;
- Др Милован Мишков, *Комџозиције ѡрофесора и ученика Учџиџељске школе у Сомбору* (CD).

Од следећих бројева часописа **Норма** планирано је до краја 2003. године да се штампају:

- Број 1 (посвећен јубилеју 225 година образовања учитеља у Срба)
- Број 2-3.

Овако плодна издавачка делатност не би постојала да није било заинтересованости њених уредника. Први уредник издавачке делатности био је проф. др Ђорђе Ђурић, а касније су издавачком делатношћу руководили проф. др Недељко Родић, потом краће време проф. др Миле Ненадић, а од 2001. г. проф. др Стојан Бербер.

О раду издавачке делатности бринули су, наравно, и декани: проф. др Ненад Петровић, проф. др Јанош Пинтер, проф. др Првослав Јанковић, проф. др Ђорђе Ђурић, проф. др Јелена Косановић и проф. др Драган Солеша.

Summary: Stevan V. Popovic was the supervisor of Serbian schools in the eparchy of Budim and Backa. In the 70s of the 19th century, he established the standards, which should be respected by teachers in order to be good educators. According to him, a *schoolteacher* represents the most important factor in education, which, above all, must preserve *the Serbian spirit*.

Key Words: Stevan V. Popovic, teacher, Serbs, Serbian spirit, education, national education, freedom.

Резюме: Стеван В. Попович, надзиратељ сербских школ Будимско-Бачкој епархије, у седамдесетих година XIX века установљује правила учитељима, које сваки мора поштовати да би постигао велике успехе у васпитању ученика. Његово мишљење да је учитељ основа школе и најважнији елемент у образовању и васпитању, које пре свега мора бити блиско српском духу.

Стержене речи: Стеван В. Попович, учитељ, Срби, српски дух, образовање, народно васпитање, слобода, просвећеност

ДР ЕМИЛ КАМЕНОВ
СА САРАДНИЦИМА

Филозофски и Природно-математички
факултет у Новом Саду

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.014.3(497.11)

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1, p.33-53

Примљено: 13. 01. 2003.

СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ

Резиме: У раду се, поред циља и тематског оквира истраживања наводе резултати промишљања, компаративних и праксеолошких истраживања вредносних аспеката реформе система васпитања и образовања, искуства стратегија реформи система васпитања и образовања код нас после II светског рата, реформи наставних планова и програма у условима транзиције, реформи наставног процеса, наставних облика и метода, положаја ученика у настави и евалуације резултата наставе, потребе да се успостави и развија информациони систем и информатизује образовање у реформисаном систему васпитања и образовања, као и стратегија реформе система образовања и стручног усавршавања просветних радника.

Кључне речи: реформа школства, школски систем, образовање наставника.

РЕЗУЛТАТИ КОМПАРАТИВНИХ И ПРАКСЕОЛОШКИХ ПРОУЧАВАЊА

У протеклој, 2002. години републичко Министарство за науку, технологије и развој финансирао је у области друштвених наука пројекат на тему *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*.

Финални циљ истраживања, који би требало да се оствари у року од три године, је допринос разради стратегије стварања сразмерно оригиналног (прилагођеног нашим условима и потребама, а ипак компатибилног са системима других, развијенијих земаља) система васпитања и образовања, заснованог на резултатима наука и научних дисциплина које се из разних углова баве феноменом васпитања и образовања. Систем треба да буде у складу са процесима транзиције и демократизације у нашој земљи.

Темајски оквир исцраживања, о коме се водило рачуна приликом избора тема подпројеката и одређивања њихових задатака био је следећи:

Страјтејја усклађивања система васпитања и образовања са процесима транзиције и демократијације у нашој земљи

- Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи.
- Карактеристике система васпитања и образовања у развијеним земљама о којима треба водити рачуна приликом реформисања овог система у нашој земљи.
- Искуства земаља у транзицији у погледу стратегије прилагођавања система васпитања и образовања новонасталим друштвено-економским условима и тежњи за интеграцијом у развијенији свет.

Вредносни аспекти страјтејје развоја система васпитања и образовања

- Хуманистичке вредности у циљевима, систему и пракси васпитања и образовања у условима транзиције.
- Епистемолошко-методолошке и дидактичке основе развоја система васпитања и образовања.
- Вредновање наставе са становишта модерне дидактике као полазна основа за развој система васпитања и образовања на појединим ступњевима.
- Мултикултурализам као обележје стратегије савременог образовања у условима транзиције.
- Реформисање система васпитања и образовања у складу са начелима еколошке педагогије.

Стварање сојствене “националне курикулума” који је ефикасан, усклађен са потребама ошћеј развоја земље и поодан за њено интејрисање у међународну заједницу

- Практиологија израде наставних курикулума као парадигма за успешно реформисање система васпитања и образовања.
- Функције наставе појединих наставних предмета у стратегији развоја система васпитања и образовања (на примеру наставе природних и друштвених наука, биологије, хемије, математике, физичког и музичког васпитања и културе говора).

***Систем образовања и стручног усавршавања
наставног кадра и његова улога у
реформисаном систему
васпитања и образовања***

- Педагошко, информатичко и комуникацијско образовање и стручно усавршавање наставног кадра за успешне и демократске трансакције у процесу учења, партнерство, тимски рад и примену иновативних модела проблемске наставе.

***Реформа наставе у функцији учења
и његова мисаоних активности
предшколске деце, ученика и студената***

- Психолошки аспекти неопходних промена у положају ученика у васпитно-образовном процесу.
- Квалитет интерперсоналних односа и однос наставника према интересовањима ученика у реформисаној школи.
- Образовна технологија и улога медија у остваривању циљева васпитања и образовања.

Истраживачки тим Пројекта, поред др Емила Каменова као руководиоца и Љиљане Комазец-Сауер као стручног секретара, чинили су следећи наставници и сарадници Филозофског, Природно-математичког и Факултета физичке културе у Новом Саду и Учитељског факултета у Сомбору. То су (наведени по азбучном редоследу својих презимена): др Милица Андевски, мр Споменка Будић, мр Оливера Гајић, др Грозданка Гојков, др Бранислав Грдинић, мр Јелена Ђерманов, др Мара Ђукић, др Ђорђе Ђурић, др Првослав Јанковић, др Стипан Јукић, мр Јасмина Клеменовић, мр Станислав Кнежевић, мр Оливера Кнежевић-Флорић, др Јелена Косановић, мр Светлана Костовић, др Јово Малешевић, Јована Милутиновић, др Урош Младеновић, др Томка Миљановић, др Миле Ненадић, др Милка Ољача, др Ненад Петровић, др Јанош Пинтер, др Недељко Родић, др Раде Родић, мр Драган Савић, др Мирјана Сегединац, др Драган Солеша, др Светислав Стојак, др Тибор Халаша и др Геза Цекуш. Овај рад је настао на основу њихових извештаја истраживања од којих је припремљена и посебна монографија.

**ВРЕДНОСНИ АСПЕКТИ РЕФОРМЕ
СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

Разлози за сваку реформу, стратегија према којој ће се одвијати, правац и домети, у великој мери зависе од вредносног одређења основне просветне делатности – васпитања. Вредносне стратегије су непосредно повезане са стра-

тегијама развоја система васпитања и образовања, о чему сведоче резултати социолошких, педагошких и психолошких истраживања.

Приликом опредељивања за вредносне системе и њихово усвајање, што је полазна основа за транзицију, треба дати предност општељудским, трајним вредностима, а не специфичним, локалним, уз поштовање свачијег етничког и културног индивидуалитета, који је компатибилан са универзалним. На тај начин ће се тежити органском јединству општег, посебног и појединачног, што је и услов демократиности.

Транзиција у домену вредносних система изузетно је важна с обзиром на поремећаје настале због друштвене и моралне кризе која је деценијама трајала код нас. Приметан је вакуум, конфузија и вредносна аномија, које представљају велику опасност, нарочито за младе људе. Без његовог попуњавања није могуће створити плуралистичко демократско друштво коме тежимо, у чему значајну улогу треба да одигра на прави начин трансформисани систем васпитања и образовања.

Општи процес демократизације савремених друштава подразумева поштовање људских права и слобода, процеса глобализације и економског, технолошког повезивања земаља и народа, у чему значајну улогу има и одговарајуће прилагођавање система васпитања и образовања. Истовремено, демократизација између осталог значи и уважавање етничких, културних и језичких посебности мањинских група и захтева мултикултурализам као обележје стратегије савременог образовања у условима транзиције.

Реформа образовања у нашој земљи, као и другим земљама у транзицији, треба поред осталог да обухвати промене усмерене на очување и развој етничког и културног идентитета сваке заједнице, као и садржаје који ће допринети промоцији и усвајању вредности европског културног идентитета и развоју «европске свести» грађана. Европска димензија образовања заснива се на потреби да млади упознају заједничко духовно наслеђе и историјску повезаност култура европских народа, да развију толеранцију за различитост и солидарност са другима у духу заједничке и уједињене Европе народа, чије језгро већ постоји у виду Европске заједнице.

Мултикултурално образовање у реформисаном систему васпитања и образовања треба да представља својеврстан одговор друштва на реално постојање и уважавање припадника различитих група, њихових култура и њихових потреба. Програми који обезбеђују мултикултурално образовање су, пре свега, они програми који се остварују у вишекултурним друштвима, а који су усмерени на упознавање обележја културе своје и друге групе, као и на слободно прожимање култура разних социјалних група. Ове програме карактеришу активности као што су груписање ученика исте или сличних култура у исте разреде, одстрањивање негативних елемената и стереотипа о мањинским групама из школских уџбеника и

приручника, сензибилизација наставника за уочавање и разумевање карактеристика и потреба мањинских група, подстицање контаката ученика мањинских и већинских група, увођење посебних предмета или интегрисање појединих садржаја мањинске културе у постојеће наставне области ради информисања ученика и обележјима других култура, организовање наставе на матерњем језику за ученике мањинских група, као и факултативног учења за ученике већинске групе и др.

Када је у питању наша земља важно је указати на праксу двојезичне наставе и шире двојезичне педагошке активности, нарочито развијану у Војводини, као ефекте ових облика мултикултуралног образовања, изражене у зближавању ученика различитих група, смањењу етничке дистанце и негативних етничких ставова, о чему постоји релевантна стручна и научна документација. У вези са тим вредно је поменути и рад на формулисању заједничких програмских језгара, као општих програмских садржаја који није био у свему успешан, али је обезбедио прикупљање искустава која се могу користити у даљем раду на неговању мултикултурализма. У сваком случају, има разлога да се закључи да у погледу оствареног нивоа мултикултуралног и интеркултуралног образовања не заостајемо за земљама са развијенијим системима образовања.

За разраду одговарајуће стратегије реформе система васпитања и образовања потребно је у светлу нове философије васпитања ревидирати и редефинисати циљеве и задатке система, а, у складу са њима, променити и стратегије наставе и учења, које ће, пре свега, обезбедити другачију улогу наставника и ученика, обезбеђујући повећану самосталност и активност ученика и општу демократизацију предшколских установа, школа и факултета као институција.

Основу за реформу треба да чини нова визија и парадигма образовања оријентисана на ученика, спремност за дубинске промене и политика отвореног приступа у смислу неговања што разнороднијих профила наставника, чији ће се садржаји, методе, пракса и начини поучавања базирати на новим облицима веза и партнерства са заједницом и са најширим сегментима друштва у целини.

У процесу системских, а нарочито курикуларних реформи, треба се, колико је могуће ослонити на искуства и уважити препоруке међународних, националних и локалних организација. Поред УНЕСКО-а, као планетарне организације, ту је и низ других регионалних организација, као што су OECD (организација за економску сарадњу и развој на европском простору), INES, ENSI, CERИ и низ других истраживачких центара који омогућавају међународне мултилатералне и сарадничке везе, као што су CIDREE (Конзорцијум институција за развој и истраживања образовања у Европи), затим, организације Европске уније за образовање (ETF, CEDEFOP, EURYDICE) итд.

Поред уважавања искустава других земаља у реформисању система васпитања и образовања, да би се избегле раније прављене грешке, а усвојила решења која су се добро показала, стратегија реформе треба да уважи и сачува највреднија

достигнућа наше васпитно-образовне традиције, која постоје у теорији и пракси, не ограничавајући се на њих. Осим тога, потребно је увести процедуре које ће осигурати и пратити квалитет процеса васпитања и образовања на свим нивоима система, садржавајући образовне стандарде и поступке за праћење и евалуацију овог квалитета, уз сталну модернизацију евалуативне и оцењивачке праксе.

ИСКУСТВА СТРАТЕГИЈА РЕФОРМИ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КОД НАС ПОСЛЕ II СВЕТСКОГ РАТА

У већој или мањој мери, систем васпитања и образовања у нашој земљи после II светског рата био је непрекидно у процесима реформи, које су се стално смењивале. У овим реформама могуће је разликовати следеће периоде: период *адаптивације* (1945-1949), период *идејне преоријентације* (1950-1957), период *јединствене система школства* (1958-1973), период *усмерене образовања* (1974-1990), период *уржавне транзиције* (1991-2000) и период *убрзане транзиције* (започет 2001. године) који је у току.

Промене из првих развојних периода се пре могу окарактерисати као наставак политике решавања проблема укупног привредног и социјалног система, него посебно осмишљавање активности развоја система васпитања и образовања. Осим тога, стратегија којом су увођене промене у овај систем, почивала је на употреби политичке моћи једине партије на власти и имала обележја ауторитарно-коерцитивне стратегије.

Прве југословенске реформе система васпитања и образовања су биле концепиране као свобухватне, односно, подразумевале промене унутар система у целини. Међутим, реформе из седамдесетих и осамдесетих година спровођене су парцијално и претежно третирале овај систем као затворен и изолован. Осим тога, реформе су имале екстензиван карактер, а много ређе је долазило и до квалитативних промена начина рада у школама. Декларативни ставови на којима су почивале реформе нису били операционализовани, а процене њихових ефеката су се најчешће сводиле на субјективне закључке без претходно обављених научно-стручних анализа и провера. Реформе су се заправо најчешће састојале од доношења нових закона и прописа, као и усвајања нових наставних планова и програма. У основи стратегија, о којима је реч, као да је стајало уверење да ће организационе и структурне промене саме по себи довести до остваривања постављених циљева и омогућити остваривања задатака просветних установа на јединим образовним нивоима, као и система у целини.

Заједничка карактеристика протеклих реформи било је настојање политичке партије на власти да циљеве, карактер и функцију васпитања и образовања усклади са својим визијама формулисаним на партијским конгресима. Ако су

том приликом и ангажовани педагози њихово деловање је сужавано на идеолошки оквир тако да од њих није било користи. Отуда је наука чији је предмет утврђивање законитости и откривање истина о процесима васпитања и образовања остајала на маргинама збивања, лишена могућности да на њих битније утиче, а педагози, задуживани за реформе, били су бирани по критеријумима партијске подобности, а не научних и стручних квалитета. Носиоци промена заправо су били политички и државни руководиоци, као и државни органи, док мишљење научне и стручне јавности, ако је и имало прилике да се изрази, није уважавано.

Последица, на тај начин спровођених реформи, била су документа која су првенствено имала форму политичких резолуција, партијских програма и државних закона, а научни и стручни радници су више радили на њиховој интерпретацији и тумачењу, него на усклађивању са достигнућима науке и потребама струке. Отуда је много пажње посвећивано уобличавању декларативно прокламованих циљева васпитања и образовања, док су чиниоци од којих зависи њихово остваривање недовољно уважавани, нити се водило рачуна о редоследу поступака за њихово постизање, о методама и динамици, носиоцима промена, односно, људским и другим чиниоцима потребним за остваривање ових циљева, као и механизмима за праћење изазваних промена, односно, евалуацији њихових резултата.

Ситуација се није битно изменила ни у периоду покушаја децентрализације друштвених делатности, када се јављају две, наизглед различите струје, које се залажу за децентрализацију. У оквиру прве се, у име егалитаризма, сви слободно изјашњавају о свим питањима, међутим, на крају све остаје како је првобитно замишљено и политички усмерено. Друга струја се јавља у виду чиновничке логике која заговара демократију уводећи технократску и бирократску терминологију у образовање и стављајући у први план превасходно формална питања. У стварности је, заправо, читава идеја децентрализације остајала на нивоу односа између савезне државе и република/покрајина, при чему истински услови за појаву аутономије на нижим нивоима, па и на нивоу школе, никада нису остварени. У тим условима остајало је мало простора за иницијативе појединих просветних радника, школе, уже средине или представника привредног живота локалне заједнице. Показало се уствари да чак и врло привлачни концепти реформе система васпитања и образовања, ако нису усмерени на решавање стварних проблема, ако нису оперативно разрађени него декларативни, и уз то још спровођени несамокритично и без објективне евалуације, могу, упркос добрим намерама, да доведу до погоршања реформисаног система, нарочито ако је сложен и осетљив као што је то систем о коме је реч.

Треба ипак признати да су реформе, вршене у нашем школству под влашћу комуниста, иако промашене у односу на декларисане циљеве, као и поредак унутар кога су вршене, имале своје позитивне стране и учинке. Међу њима је свакако остваривање права на образовање све већег броја различитих група корисника

(што је подразумевало и већ поменути мултикултурализам), подизање општеобразовног нивоа и писмености становништва, као и повећана доступност средњег и високог образовања. Неке од позитивних страна протеклих реформи биће могуће сагледати тек када се створи одговарајућа временска дистанца и зависно од система вредности који буде на снази.

Када су у питању недостаци досадашњих реформи, да се не би поновили у неком облику (с обзиром да још није пронађен начин политичког утицања на збивања у просвети који неће пратити и неке нежељене последице), уместо ауторитарно-коерцитивне, предлажу се нормативно-реедукативна и емпиријско-рационална стратегија, уз избегавање замки које поставља некритична примена иностраних искустава и метод покушаја и погрешака, без обзира на добре намере и политичку подобност оних који се залажу за њега.

РЕФОРМА НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ

Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања указују на потребу да се, уместо предимензионираних наставних планова и програма уведу базични, који ће омогућити већу аутономију свим учесницима у њиховом остваривању, пре свега наставницима и ученицима. Отуда је потребна брижљива анализа, а затим и темељна ревизија, постојећих наставних планова и програма на свим нивоима система, уз избегавање нефункционалности, преобимности, ригидности и застарелости код оних планова и програма код којих се ови недостаци утврде.

За реформу курикулума предлаже се увођење оквирних наставних планова и програма којима се дефинишу кључна знања уместо разрађених садржаја за поједине предмете. Повезано са тиме, требало би омогућити развијање курикулума на нивоу школе /разреда, посебно за интердисциплинарне предмете и иновативне облике наставе («тематски курикулум», «образовни пројекти» и др.).

С обзиром да за успешно остваривање реформе треба користити и искуства других земаља (како развијених, тако и земаља у транзицији) као добар пример развијања курикулума на нивоу школе/разреда узима се Мађарска, у којој је држава дефинисала само широке оквире, а свака школа прецизирала курикулуме. У конкретном случају, то значи да базичне принципе и централни оквир који садржи наставне предмете и годишњи фонд часова доноси држава, док је конкретизација и разрада детаљнијих курикулума поверена школама. Свакако, постоје и другачија решења. На пример, последња школска реформа у Енглеској и Велсу донела је извесно ограничавање школе у погледу могућности да креира курикулум. У Националном курикулуму прописани су школски предмети и одређен њихов међусобни однос, а уведен је и специфичан систем ученичких постигнућа

уз извесно растерећење садржаја програма. Међутим, у аутономију наставника у погледу остваривања наставног програма, није се дирало.

Осим наведених, посебно треба указати и на искуство Словеније, која је реформу система васпитања и образовања започела још пре једне деценије. Главни циљеви курикуларне реформе, том приликом су били: повећање аутономије и професионалне одговорности школе и наставника, повећање степена повезаности наставних дисциплина, смањење оптерећености и презасићености ученика, повећање варијабилности облика рада и наставних метода са намером да се ученицима омогући активнија улога у наставном процесу и постизање балансираног (когнитивног, емоционалног, друштвеног и персоналног) развоја ученика.

Кључна начела словеначке курикуларне реформе су била: већа циљна и развојна него садржајна оријентисаност програма, сличност са програмима појединих развијенијих земаља, равнотежа између појединих области и дисциплина у програмима, давање приоритета садржајима који имају општу вредност и употребљивост, као и вертикална и хоризонтална усклађеност наставних планова и програма.

Наведени примери указују на потребу да школе и наставници имају одређену слободу и аутономију у свом раду, међутим и јасну оријентацију која их неће спутавати, али којом ће се избећи лутања, па чак и могуће злоупотребе. Можда се решење проблема облика и степена аутономије може наћи у поставци британских педагога Д. Пилинг и М. К. Прингле: »За обезбеђивање сразмерно високих и дуготрајних резултата најбоља је комбинација између јасно дефинисаних и разрађених поступака за њихово постизање, и одређене слободе детета у избору активности којима ће се бавити«, чему свакако треба додати и слободу школе, као и наставника који раде у њој.

Осим наведеног, као важан захтев, који треба задовољити приликом реформисања система васпитања и образовања у вези са наставним плановима и програмима, је да се у програмима изврши повезивање наставног градива, како хоризонтално (између сродних области знања и образовних узраста), тако и вертикално (да се систематски усложњава са хронолошким и образовним узрастом). Такође је важно да наставно градиво и начин рада са ученицима буду прилагођени њиховим узрастним карактеристикама и сазнајним могућностима.

У сваком случају, да би била темељна и целовита, реформа система васпитања и образовања треба да обухвати: брижљиво преиспитивање наставних планова и програма; њихово ослобађање од застарелог и сувишног градива; осавремењавање наставних планова и програма на основу научних сазнања у свим областима; и промену начина рада са ученицима и студентима, што подразумева интерактивну комуникацију и друге активности њиховог укључивања у наставни процес и научно-истраживачки рад.



На основу компаративне анализе наставних планова и програма и стратегије реформисања наставе *математике* у основним и средњим школама неких развијенијих земаља и земаља у транзицији дефинисана је стратегија наставе математике која се заснива на комбинацији реалистичке и пројектне наставе, а уважава кибернетички и креативни приступ настави, уз одговарајућу примену дидактичких игара. Све то подразумева одговарајућу технолошку базу и адекватно оспособљавање наставника, уз одговарајуће уџбенике, приручнике и образовни рачунски софтвер.

Програмске садржаје математике у нашим основним школама не треба много мењати, него изналазити нове путеве лакшег, бржег и свеснијег усвајања ових садржаја да би знања била ефикаснија, применљивија и трајнија. У том циљу треба поклањати већу пажњу диференцирању и индивидуализацији наставе, увођењу савремених метода активног и интерактивног учења, обради неких тема спиралним продубљивањем у више разреда, развоју образовне технологије и пропедевтичком увођењу појединих тема.

- *Природне науке* треба да буду заступљене у обавезним наставним предметима кроз целокупно основно образовање, имају јасно постављене циљеве и задатке и остварен постепен прелаз са интегралног посматрања појава у природи на изучавање тих појава у вишим разредима кроз наставне предмете физику, хемију и биологију.

Потребна је промена програма наставе природних наука и начина њиховог остваривања, што подразумева усклађивање са концепцијама европских држава, али у складу са нашим националним циљевима и интересима. У сваком случају неопходно је превазићи дисконтинуитет који се јавља преласком са разредне на предметну наставу и успоставити хоризонталну и ветикалну корелацију међу наставним предметима који се изучавају.

Када су у питању наставни програми предмета *Познавање природе* и *Природе и друштва* потребно их је редефинисати тако да буду флексибилни, отворени, неоптерећени фактографијом, прилагодљиви могућностима и интересовањима ученика захваљујући већем фонду изборних и факултативних садржаја, да у њима буде потенциран развој умења, здравствене и еколошке културе понашања, као и свега што је потребно за сналажење у животу. Да би се то постигло потребно је на државном нивоу донети само основе програма, а разраду наставних садржаја пренети на наставнике и ученике. Осим тога, потребно је уклонити произвољна тумачења природе и њених законитости, антропоцентризам и термилошко-појмовне неадекватности.

Први корак у реформисању програма наставе *Биологије* у основној школи било би његово ослобађање од сувишних садржаја како би се обезбедили

предуслови да се садашње рецептивно и репродуктивно учење замени продуктивним учењем, а вербална знања практичним и применљивим знањима.

У програме биологије за све разреде основне школе треба укључити што више часова вежби са посебним нагласком на еколошке садржаје и њиховом остваривању приликом биолошких наставних екскурзија, што ће омогућити боље разумевање и усвајање ових садржаја.

Требало би формирати стручне тимове за израду нових наставних програма и уџбеника биологије за основну и средње школе свих профила и у њих укључити угледне научне раднике из разних биолошких дисциплина, истакнуте наставнике практичаре и методичаре наставе биологије. Очекује се, свакако, да би они, поред своје стручности, показали и познавање реформских искустава других земаља, чије би резултате уважили у свом раду.

Нарочито неповољну оцену заслужују садржаји у постојећим наставним програмима који се односе на *заштиту, обнављање и унапређивање животне средине*. Застарели су, материја у њима је претежно теоријска, а о локалним проблемима (посебно – проблемима ученика) нема ни речи. Није боља ситуација ни са уџбеницима и радним листовима, а ни објективни услови не заслужују позитивну оцену. Коначно, треба рећи и да наставно особље, осим професора биологије и хемије, није припремљено за остваривање еколошки оријентисаних програма, што све треба имати на уму приликом разраде стратегије реформе система васпитања и образовања, посебно у оном делу који ће се односити на разраду наставних програма и оспособљавање просветних радника да их остварују на задовољавајући начин.

Стратегија реформе, којом би се исправили наведени недостаци, подразумевала би флексибилније планове и програме, боље прилагођавање локалним карактеристикама и више наставе на терену, континуирано и интегрално (интердисциплинарно) васпитавање за заштиту животне средине, бољу повезаност теорије и праксе, одговарајуће уџбенике и радне листове, бољу опремљеност школе наставним средствима и стручно усавршавање наставника и директора школа уз одговарајућу мотивацију да се животна средина чува, обнавља и унапређује.

Стратегија еколошког васпитања и образовања деце и омладине треба да између осталог, обухвати: увођење новог система вредности произашлих из етичког схватања односа између човека и природе, унапређење учења оријентисаног на будућност, пожељну интеракцију између човека и средине, континуирано остваривање циљева еколошког васпитања и образовања унутар и изван школе, институционално повезивање просветних радника на остваривању ових циљева, уважавање нових еколошких концепата насталих у развијенијим земљама, примену активних метода у раду са ученицима, обезбеђивање екопедагошке компетенције наставника и др., а све у циљу обликовања новог сензибилитета код ученика, односно, профила новог, активног грађанина.

Као општа појава (уочљива нарочито у настави *хемије*) запажено је да у наставне програме наука које су у експанзији сувише касно стижу њихова открића, односно, да експанзију не прате одговарајуће промене у наставним садржајима и фонд часова примерен за њихову обраду, о чему би требало повести рачуна код стварања нових курикулума.

Да би се превазишао несклад између прокламованих и остварених циљева и задатака институционалног хемијског образовања и разрадио савремен наставни програм хемије на свим нивоима образовања, потребно је да програми буду релевантни, уравнотежени и издиференцирани. Да би се могли сматрати за *релевантне*, наставни програми хемије треба да код ученика формирају систем знања који ће им омогућити да схвате како се у флексибилни систем знања уклапају информације о хемијским појавама, релацијама и законитостима. То значи да их треба заснивати на општим појмовима и познавању хемијских законитости које имају велику информативну вредност, а ослободити баласта мање важних чињеница. *Уравнојашености* наставних програма хемије треба да се постигне њиховим заснивањем на фундаменталним принципима образовања уз прецизно одређење начина њиховог остваривања у наставном процесу. Коначно, *издиференцираности* наставних програма хемије треба да омогући оптимизацију хемијског образовања сваког ученика на свим нивоима хемијског образовања.

Програме говорне, ликовне, музичке и др. културе такође би требало осавременити. Програм којим се код ученика развија *јоворна култура* морао би да поседује отвореност за иновације које омогућавају нова сазнања из области филолошких наука, дидактике и методике уз мултидисциплинарно осветљавање феномена говора као најсложенијег менталног процеса на коме почива свеколико васпитање и образовање. Осим тога, неопходно је предузети мере за заштиту српског језика на највишем, националном нивоу, аналогно мерама које су предузете у Француској и Мађарској, негујући синергију између класичног и модерног.

Такође би требало осавременити програм наставе *ликовне културе*, избрати одговарајуће програмске садржаје и свести их на праву меру, како по обиму, тако и у складу са могућностима ученика. Осим тога, у ове садржаје и начин њихове обраде треба укључити најновија достигнућа науке и технике.

Стратегија избора садржаја наставног предмета којим се негује ликовна култура треба да да предност садржајиома који ће пружати следеће могућности: прилагођавање наставних садржаја узрасним могућностима деце; слободан избор тема, мотива, материјала и поступака у процесу решавања ликовних проблема узимајући у обзир потребе и жеље ученика; повезивање новог градива са градивом које је већ обрађено; развијање стваралачких способности ученика и примену разноврсних медија помоћу којих се могу обработити одеђени садржаји.

Од иновација које се предвиђају за унапређивање наставе ликовне културе нарочито се препоручује коришћење графичког софтвера, за који се поставља зах-

тев да буде прилагођен нивоу знања и могућностима ученика, да је разумљив, прегледан, једноставан, занимљив, поуздан и лак за коришћење. Овај софтвер, поред несметане комуникације, треба ученицима да обезбеди: употребу разноврсног прибора, материјала и подлога за рад, експериментисање, истраживање и проналажење нових, све бољих ликовних решења, трагање и проналажење различитих путева за решавање разних ликовних проблема, као и стварање великог броја хипотеза и оригиналних идеја.

Приликом остваривања циљева *физичког васпитања* треба избећи традиционални приступ који их своди на стицање моторичких стереотипа и вештина и стварање мртвог фонда спортско-техничких умења којима се ученик у животу не може или не уме користити. Потребно је њено преобликовање у активну и стваралачку наставу која ће имати истакнуту развојну функцију и обезбедити да се сваки ученик третира као посебна личност чије индивидуалне способности треба откривати и развијати. Неопходно је да се процесно-развојном наставом физичког васпитања доприноси интегралном развоју личности ученика. То подразумева редефинисање циљева и задатака физичког васпитања који ће се односити на задовољавање основних дечјих потреба за кретањем и игром, подстицање раста и развоја, обликовање правилног држања тела, као и предупређење и отклањање телесних деформитета, развијање координације, гipкости, равнотеже и експлозивне снаге, јачање здравља, развијање хигијенских навика и др. Садржаје физичког васпитања треба реструктурирати и редефинисати тако да се модернизују у погледу вежби које се примењују, основних и помоћних средстава, а такође и рационализовати уз одговарајући фонд часова којим ће се предупредити хипокинезија и обезбедити ефективне моторичке активности. Осим тога, класични начин нормираног оцењивања треба заменити процењивањем напретка у функцији развоја психосоматског развоја ученика.

За све предлоге стратегија иновирања садржаја програма наставних предмета карактеристичан је захтев за нову улогу, како наставника, тако и ученика у процесу стицања знања, што је условљено коришћењем савременијих и ефикаснијих средстава и метода рада, рационализацијом броја часова, напуштањем унифицираног наставног плана и програма и смањивањем оптерећености ученика.

СТРАТЕГИЈА РЕФОРМЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА, НАСТАВНИХ ОБЛИКА И МЕТОДА, ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ И ЕВАЛУАЦИЈЕ РЕЗУЛТАТА НАСТАВЕ

Као што је већ истакнуто, бројне реформе школства до сада вршене код нас, најчешће су се састојале од спољашњих промена, као што су: промене наставних планова и програма, промене дужине трајања појединих ступњева школа,

промене у организацији школе, промене у систему планирања и образовања кадрова, промене у односима између школа, привреде и друштвених организација, промене циљева и задатака, промене у проходности система и сл. То значи да ни једна реформа до сада није била посвећена радикалнијој реформи наставе, због чега је наставни процес остајао у традиционалним оквирима и тешко се прилагођавао захтевима савремене дидактике и других педагошких и психолошких дисциплина. Међутим, ни једна реформа система васпитања и образовања не може бити успешна ако је не прате промене у наставном раду. Ништа нам неће значити било каква промена наставних планова и програма (па и читавих курикулума), макар те промене биле најбоље замишљене, ако настава остане традиционална, ако ученик у процесу наставе остане пасивни слушалац код кога се потенцира запамћивање одговора на питања у чијем постављању није и сам учествовао.

Имајући наведени проблем у виду, као и недостатке наставе каква се изводи у основним и средњим школама, дају се стратешки предлози за осавременавање наставе. Пре свега, облик наставе екс катедра треба заменити активним облицима и методама, а ученике у настави што чешће стављати у ситуације да самостално посматрају, анализирају, пореде, врше синтезу, закључују, уопштавају и истражују оно што је за њих непознато. То је могуће само уз коришћење различитих извора сазнања, решавање проблема, учење откривањем, самостално описивање, трагање за аналогијама, идентификовање предмета и појава, класификовање, објашњавање, заузимање ставова, постављање питања и сл. Једном речи, потребно је омогућити учење путем решавања проблема с обзиром да представља облик ефикасног учења којим се елиминише крутост и шаблонизам традиционалног начина рада у школи и афирмише критичко и стваралачко понашање ученика, доприносећи тако развоју његових способности.

У сваком случају, потребно је смелије и конкретније укључивање стваралаштва у вредносни систем школе, што би се морало одразити на програм свих наставних предмета, а подразумевало би иновирање уџбеника и методичке литературе, као и оспособљавање наставника за примену најуспешнијих облика наставе. За ту сврху је потребно обезбедити и одговарајуће комплете дидактичког материјала («дидактичке пакете») који би олакшали наставницима увођење иновација у наставну праксу.

Такође је важно неговање индуктивног закључивања, које је приступачно и ученицима млађег школског узраста, али при томе не треба запоставити ни дедукцију у настави. Поред тога, ученике треба ангажовати у решавању најразноврснијих истраживачких задатака, како у индивидуалном, тако и групном и тандем облику рада, што је услов индивидуализације наставе, без чега нема ни њеног модерновања.

Да би се поменути захтеви остварили неопходно је ускладити циљеве васпитања и образовања са развојним и образовним потребама, могућностима и

интересовањима ученика, захтевима савременог живота, као и економским и културним потребама друштва, за шта је неопходна и примена савремене наставне технологије.

Нарочито је важно поправити положај ученика у васпитно-образовном процесу, што је сложен и дуготрајан процес у који се морају укључити сви чиниоци овог процеса. Осим тога, права и слободе ученика треба да се поштују на свим нивоима система, од предшколског нивоа до универзитета.

Претходни захтев неодојив је од решавања проблема преоптерећености ученика свих врста школа. За то је потребно систематско и свеобухватно изучавање овог феномена, као и предузимање конкретних мера да се ученици ангажују примерено својим могућностима и потребама, односно, растерете тамо где се утврди да имају превише обавеза (наставних садржаја, домаћих задатака, укључивања у разне облике наставног и ваннаставног рада и др.).

Посебну пажњу треба посветити квалитету интерперсоналних односа и односа наставника према интересовањима ученика у реформисаној школи. Ови односи, као и односи са родитељима ученика су изузетно важни и њихов квалитет у знатној мери зависи од наставника, који има кључну улогу у образовном процесу, избору и примени васпитних поступака, метода и облика руковођења, стварању социјалне климе у разреду и др. Он је, такође, дужан да поведе више рачуна и о менталном здрављу ученика, односно, учини све што је у његовој моћи као појединца, и школе као институције, да се ово здравље ничим не угрожава, односно, да се очува.

Овде је занимљиво запажање да је, упоређена са другим врстама школа, основна школа (иако су и код ње утврђени недостаци) најбоље педагошки и психолошки организована. Ученици се у њој, према неким запажањима, боље осећају, правилније су оптерећени и у већој мери им је обезбеђена тзв. »субјекатска позиција« него што је то случај са ученицима средње школе. Отуда је помало парадоксална чињеница да је свака реформа школства прво »ударала« на основну школу. Због тога би требало размотрити могућност да се овога пута иде од средње ка основној школи, или бар да се цео систем реформише синхронизовано.

Конечно, стратегија реформе подразумева, паралелно са променама у наставним плановима и програмима, и начину њиховог остваривања, разраду стандарда квалитета и инструмената за процену успешности оствареног, за шта треба да буду припремљени и наставници. С. Камп (према интерпретацији др М. Ђукић) за ову сврху предлаже заснивање евалуационог система на четири базична принципа. То су: 1. Оснивање независне, невладине, националне агенције (координационог тела) за евалуацију. 2. Самоевалуација, или унутрашња евалуација, као први корак у евалуационом процесу на нивоу институција и/или програма. 3. Спољашња евалуација коју обавља група стручњака из академске и неакадемске

средине, из земље и иностранства. 4. Објављивање резултата евалуације, у виду извештаја који је доступан јавности.

Када је у питању високошколско образовање испити не би требало да остану једини облик евалуације студената него би требало увести стандардизоване процедуре евалуације које ће се заснивати на пажљивом и правовременом прикупљању релевантних података преко њиховог прецизног евидентирања и континуираног праћења.

УСПОСТАВЉАЊЕ И РАЗВОЈ ИНФОРМАЦИОНОГ СИСТЕМА И ИНФОРМАТИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА КАО СТРАТЕШКИ ЗАДАЦИ РЕФОРМЕ

Први и прави корак ка осигурању квалитета образовања, како на националном, тако и интернационалном нивоу, треба да буде успостављање и развој информационог образовног система, односно, формирање базе података и дефинисање кључних индикатора. До сада праћени индикатори (стопа обухваћености деце и омладине предшколским, основношколским, средњошколским, вишим и високим образовањем, степен осипања и квалификациона структура становништва) дају само парцијалну слику, уместо чега би требало развити свеобухватан систем индикатора на чијој ће се основи изградити одговарајући информациони систем у образовању. Овај систем би обухватио како спољашњу, тако и унутрашњу евалуацију, посебно самоевалуацију и узајамну евалуацију актера или субјеката наставе, а на високошколском нивоу – наставника и студената.

Да би систем, о коме је реч, функционисао ваљано и у складу са међународним стандардима, неопходно је доношење новог **Закона о медијима**, усклађеног са међународним нормама и критеријумима (ISO, Болоњска, Лисабонска и Прашка декларација) којим би се увело интерактивно комуницирање медија са образовним институцијама и центрима за стручно усавршавање просветних радника. Приликом доношења **Закона** требало би имати у виду искуства из Мађарске и Словачке, а користила би и њихова решења за разраду интерактивних програма.

У вези са поменутиим требало би конкурисати и за међународне пројекте (као што су, **Ерасмус**, **Сократес** и **Темпус**) уз подршку ресорних министарстава за информације, финансије, науку и образовање, уз одговарајућу медијску подршку. На тај начин је могуће увести у систем васпитања и образовања стручно усавршавање у коме би учествовале и друге, развијеније земље.

Као основу за међународну сарадњу требало би користити сарадњу, а затим и очекивано чланство, са OECD-ом и инкорпорирати се у експертске комисије УНЕСКО-а, нарочито Комисије за развој медија и образовних технологија.

Паралелно са развојем информационог система потребно је извршити информатизацију читавог система васпитања и образовања, што је потреба и интерес целе земље. Да би се то постигло потребно је створити услове за равноправан приступ информацијама и знању којем се данас може приступити путем глобалне комуникационе мреже. Тако ће се омогућити ученицима и наставницима да нове технологије користе не само у настави него и за укупан развој и подстицање стваралаштва младих нараштаја будући да је право на знање и образовање једно од основних људских права.

Савремено окружење захтева познавање најмање три језика: матерњег, једног страног и рачунарског језика, а њих треба уводити још од предшколског узраста на начин прилагођен дечјим могућностима. Захваљујући рачунарима развија се логичко мишљење ученика, сузбија вербализам у настави која постаје активнија, богатија и очигледнија, што значи и успешнија у свим фазама учења. Рачунари омогућавају креативно изражавање ученика, који, захваљујући њима, откривају своје таленте, стичу самопоуздање и сигурност у раду. Поред коришћења у учењу страног језика, физике, математике и оспособљавања за посебан начин комуникације, рачунари пружају велике могућности и за наставне предмете који имају изражену естетску компоненту, подстичући ученике да истражују и буду креативни.

У сваком случају, у наставне програме школа свих нивоа требало би увести наставне садржаје, а у планове неких од њих и наставни предмет који би се односио на стицање медијске културе. То је нарочито важно учинити када је у питању универзитетска настава којом се припремају будући просветни радници и педагози.

Посебну пажњу би требало посветити оспособљавању наставника за коришћење савремених медија и рачунарске технике, за шта је потребно организовати регионалне и локалне центре у којима ће обуку вршити врхунски стручњаци да би се избегле импровизације. Осим тога, ови центри треба да буду опремљени најсавременијом технологијом, као што су електронске учионице, електронска наставна средства и Интернет.

На тај начин би се образовало неколико нивоа специјализованих кадрова за информатичко образовање шире популације. Формирањем широке базе стручњака за рад на новим технологијама створиће се предуслов за наше равноправно укључивање у развијени свет.

СТРАТЕГИЈА РЕФОРМЕ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНОГ КАДРА

Приликом разраде стратегије реформе система васпитања и образовања значајну улогу има одређивање улоге, функција и компетенција наставника као

кључног чиниоца васпитно-образовног процеса. Сматра се да су за модерну наставу потребни на одговарајући начин припремљени и перманентно стручно усавршавани наставници, што подразумева радикалну реформу система, садржаја и организације њиховог образовања и стручног усавршавања.

У савременој настави, која треба да се обезбеди захваљујући реформи система васпитања и образовања, на наставника се више не може гледати као на особу чија је кључна улога да преноси знање. Његова улога се помера са информативне ка формативној, коју карактерише двосмерна комуникација, демократски и кооперативни односи међу свим учесницима наставног процеса (у који се, на специфичан начин укључују и родитељи), идентификација аутентичних потреба ученика, уважавање његових оптималних могућности и др.

То значи да савремени наставник, захваљујући примени модерних организационих облика наставе и средстава, више нема доминантну улогу као у класичној школи, него се његове функције померају на препаративну фазу наставе, организовање рада ученика, њихово подстицање на самосталну активност, као и вођење ученика до самосталног стицања знања. Савремена улога наставника тако постаје, уместо предавачке, организаторска, менторска, саветодавна, сарадничка, модераторска, и сл., што условљава концепција наставе као интерактивно-комуникативног процеса.

У реформисаној школи задатак наставника је да, са једне стране, учини наставне садржаје приступачним ученицима уважавајући њихову суштину и унутрашњу структуру, а са друге, да ученике учини осетљивим према усвајању наставних садржаја. Осим тога, он би требало да је у стању да упозна потребе и могућности сваког ученика и према њима одреди своје поступке, као и да подстиче сарадњу и интелектуалне размене међу ученицима.

Отворени курикулум, какав би требало разрадити у реформисаној школи, омогућава наставнику да учествује у избору наставних садржаја, у логичкој организацији школског градива, као и у интеракцији са ученицима, док је у подстицању комуникације и сарадње међу ученицима његова улога одлучујућа. То значи делимичну програмску и организациону аутономију наставника и његову потпуну дидактичку аутономију у васпитно-образовном процесу.

Наведене промене у функцијама наставника указују да је потребно целовито образовање кадрова за просветну струку које би се састојало од школовања за наставничко занимање, увођења у школски рад и перманентног стручног усавршавања током целог радног века. Посебну пажњу би требало посветити њиховом теоријском и практичном педагошко-психолошком и дидактичко-методичком образовању уз услов да се у оквиру школовања за наставничко занимање постигне равнотежа између програма стручно-научног, педагошко-психолошког и методичког образовања.

Педагошко-психолошки курсеви би требало да, по угледу на европске стандарде, чине 25-35% часова у курикулуму наставничког образовања, а не десетак

процената као до сада. Настава педагошко-психолошких дисциплина би у већој мери морала да почива на истраживачком раду у који би, поред професора и студената наставничких факултета, били укључени и наставници из школске праксе, ученици и њихови родитељи.

Поред тога, неопходно је комуникацијско образовање наставника, чији програм треба да обухвати: теоријске приступе комуникацији, основне комуникационе појмове, начине преношења порука, говорне инструкције, личност наставника у процесу комуницирања, начине вођења недирективне комуникације у настави, конфликте у процесу комуникације, комуникационе оквире, вештине и стратегије, комуникациони циклус, специфичности комуникације у васпитно-образовним групама и вештине које доприносе комуникацији у настави.

Уз комуникацијску компетентност савремени наставник треба да буде и информатички писмен, о чему је већ било речи. Овде само треба додати да се од њега не тражи да буде експерт у програмирању, али треба да познаје могућности коришћења рачунара у наставном процесу.

Ипак, за успешно вршење функције наставника у реформисаној школи најпотребније је његово педагошко образовање. Као што је познато, у нашим средњим школама раде и такви стручњаци који немају никакво педагошко образовање (економисти, правници, инжењери, лекари) што се мора променити. За оне који су завршили ненаставничке факултете, а желе да раде у школама као наставници, требало би организовати посебне студије на универзитетском нивоу, које би трајале најмање једну годину. Тек по завршетку тих студија они би стицали право да раде у некој од стручних школа, и од њих се не може очекивати да модернизују васпитно-образовни рад у школи. Данашњи стручни испит, који они полажу, само је формална виза за рад у школи са којом они остају оно што су били – приучени просветни радници. За оне који већ раде у школама треба организовати интензивне курсеве из области модерне наставе и захтевати да такву наставу и држе.

Посебна пажња треба да се посвети наставничким факултетима. Њихову делатност треба проширити и објединити у чему би кључну улогу могли да одиграју постојећи учитељски факултети, чије би наставне планове и програме, као и начине њиховог остваривања, такође требало реформисати. На пример, потребно је боље оспособљавање будућих учитеља за истраживачки рад, растерећење наставног плана и његово подешавање тако да представља основу од које ће се полазити у стручном усавршавању учитеља, превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања, боље балансирање односа између педагошке теорије и педагошке праксе, као и поступци којима би се постигла већа одговорност студената за резултате свог студирања.

С обзиром да се наставници сагледавају као главни агенс реформе система васпитања и образовања њиховим сталним стручним усавршавањем треба повећати професионализацију наставничког позива. За то је потребно систематски заокру-

жено теоријско знање и стручни ауторитет, који спадају у унутрашњу, експертску страну професионалности. За ту сврху се у стратегији реформе система васпитања и образовања предлаже да сви просветни радници (укључујући и васпитаче предшколске деце) добију високо образовање на обједињеном наставничком факултету, да се знатно више времена (више од половине програма) одвоји за подручје образовања будућих просветних радника, да се уведе једногодишњи приправнички радни стаж контролисан од независне агенције, да се организује перманентно и континуирано стручно усавршавање наставника, а наставници без педагошке и психолошке спреме да се обуче на педагошким факултетима, да им се обезбеди право на »годину обучавања« која би била искоришћена за стручно усавршавање на матичним факултетима, а такође и у иностранству, као и да се припреме за остваривање курикулума које предлажу локалне заједнице.

Саставни део стратегије реформе система васпитања и образовања односи се на стратегију стручног усавршавања просветних радника, која ће омогућити овладавање вештинама социјалне компетенције, значајним за прихватање и управљање променама у образовању, што ће се остваривати кроз њихов тимски рад и путем интеракције са новим друштвеним партнерима просветних радника и образовних институција. Социјална компетентност, о којој је реч, садржи пет својстава насталих у интеракцији индивидуалних и социјалних чинилаца. Ова својства се могу означити као квалитети и вештине, али и критеријуми за процену социјалне компетентности. То су аутономност појединца, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност.

За перманентно стручно усавршавање потребно је створити мрежу регионалних истраживачких и аналитичких педагошких центара који ће акредитовати носиоце програма и бавити се оцењивањем обављених активности, оснивањем огледних школа, организовањем стручног усавршавања на даљину и мотивисањем наставника да узму учешћа у његовим разним облицима.

Конечно, потребно је да се постигне и институционално гарантује стручна аутономија која подразумева самоконтролу и самодисциплину просветних радника регулисане нормама професионалне етике. За то је потребна законска регулатива која доприноси равнотежи између ограничења и професионалних привилегија, норме које се односе на наставничку професију, вођење рачуна о броју студената на наставничким факултетима и уписивање на њих више студената мушког пола како би се смањила опасност о феминизације наставничке професије, појачавање активности и улоге професионалних организација наставника и ослобађање школе од претеране државне контроле уз повећано учешће у њеном деловању локалне заједнице у којој се налази.



Као **Литература** приликом писања овог чланка послужили су прилози сарадника на научном Пројекту чији наслов носи чланак. У припреми је Монографија која ће ове прилоге обухватити у целини.

Summary: In this paper, besides the goal and thematic frame of the researches, we present the results of thinking, comparative and experience researches of value aspects of the education system reform, of experiences of educational system reform strategies in our country after World War II, and of the curricula and teaching programs' reforms in transition conditions. In addition, the paper presents value aspects of the reforms of teaching process, teaching forms and methods, of the necessity to establish and develop an informational system and to introduce informatics into the reformed education system, as well as the strategy of education system and further professional training of educators.

Key Words: school reform, school system, teacher education

Резюме: В работе, наряду с целью и в тематических пределах исследования, даются результаты осмысления, сравнительных и практических исследований: ценностных аспектов реформы системы воспитания и образования, опыта стратегии реформы системы воспитания и образования в нашей стране после Второй мировой войны, реформы учебных планов и программ в условиях имеющихся в стране в переходном периоде, реформы процесса обучения, форм и методов обучения, положения учеников в обучении и оценки результатов процесса обучения, необходимости поставить и развивать информационную систему и информатизировать образование в измененной системе воспитания и образования, и вконец, стратегии реформы системы образования и повышения квалификации работников в образовании.

Стержневые слова: реформа школы, школьная система, образование учителей

МР ЕДИТ АНДРЕК

Темерин

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.23:373.3

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.55-64

Примљено: 12. 07. 2003.

КОНТИНУИТЕТ МЕЂУ НИВОИМА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА¹

Резиме: Овај чланак се бави проблемом континуитета међу појединим ступњевима система васпитања и образовања, са посебним нагласком на потребу успостављања континуитета између предшколског и основношколског ступња система васпитања и образовања. При разматрању континуитета у васпитању морамо имати у виду континуирани развој и сазревање детета које пролази одређене фазе које морамо поштовати, а које су у ствари услов за прелазак на следећи ступањ. Свака фаза, карактеристична и драгоцену сама по себи, служи и као припрема за следећу, квалитативно различиту фазу. То је и суштина континуитета у образовању, где претходни ступањ служи као припрема за следећу фазу, која са друге стране треба да прихвати и даље развија постигнућа претходног ступња. Поштујући континуитет развоја детета морамо им обезбедити континуирано искуство учења, које ће резултирати успешним прелазом из једне установе у другу.

Кључне речи: континуитет, повезаност, вртић, школа, прелаз, искуство.

ПОЈАМ И ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

ИДЕЈЕ КОНТИНУИТЕТА

Под континуитетом подразумевамо повезаност ступњева система васпитања и образовања која омогућава да се прелаз са једног ступња система васпитања и образовања на други врши без прекида.

¹ Овај рад представља мањи део или извод из магистарске тезе коју је аутор одбранио под насловом *Повезаност између предшколској и основношколској васпитања и образовања као фактор гечје јошовосији за јолазак у школу* која је одбрањена 2002. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом: проф. др Емил Каменов, ментор; проф. др Раде Родић, члан и проф. др Првослав Јанковић, члан.

За тумачење теоријске основе идеје континуитета морамо да се осврнемо на схватање човека по Јану Амосу Коменском. Његов значај је у томе, што је поставио темељ система васпитања и образовања који постоји данас. Његова философија човека се базира на идеји свеопште хармоније. Природа човека је универзална, она је микрокосмос у коме се одржавају законитости макрокосмоса, те се хармонија која постоји у природи, односи на човека и на друштво. Коменски је, бивајући одушевљен природом и природним наукама, тежио ка дефинисању места човека у природи, где влада ред и хармонија. Пишући о креативности природе и њеној способности да ствара из себе, долази до идеје о потреби перманентног образовања човека. Његов хуманизам се огледа и у његовој вери у природну доброту људи, јер сви могу и треба да остану добри.

Васпитање, за Коменског је у функцији људске среће, њиме се могу решити сви проблеми људи и друштва у целини. У свом делу *Консултације* даје упутства за реформу сваког појединца, за поправљање и усавршавање сваког човека. (Спевак, 1996, 331) У 4. делу ове књиге, насловљеном *Памјетница* Коменски износи схватање о педагогији као науци “како човека учинити стварно људским бићем, и то помоћу светла разума које треба улити сваком појединцу.” (Спевак, 1996, 330) Коменски је открио “јединствену панхармонијску основу целине света, која се манифестује у природи, и у људским делатностима.” (Спевак, 1998, 425) Имајући пред собом идеју целине света манифестовану у природи, дошао је до својих најзначајнијих принципа као што је принцип складности васпитања са природом, које потом преузимају сви значајни педагошки мислиоци. Коменски се не задржава искључиво на Бекановом сензуализму, већ сматра да треба подстицати децу на размишљање и прераду опаженог. Захтевао је да настава буде систематична и поступна, наводећи као пример да природа не прави скокове већ постепено иде напред, те принцип који је везан и уз идеју континуитета у васпитању је да природа припрема грађу пре него што јој почне давати облик. Образовање мора да обухвата човека у свим фазама његовог живота, а то захтева јединствени систем образовања за све. Увидевши изузетни значај образовања, он тражи образовање за све које ће омогућити преображај не само људи већ и читавог друштва. Основна идеја његове ‘Пансофије’ је тежња ка општој мудрости, а његови педагошки погледи одражавају веру у човека и његове могућности.

Систематичност и поступност у настави, која потиче од Коменског, је и дан данас основа разредно-часовног система. Она подразумева постепено напредовање ученика и надовезивање новог градива на претходно научено, те усвајање знања помоћу систематизованог градива, које не допушта “рупе” у знању ученика. Систематичност у усвајању градива подразумева усвајање логички повезаних знања, што омогућава учачавање веза међу појавама, јер је право знање систем научних чињеница. Свако сазнање се базира на претходно наученом. Принцип поступности подразумева уважавање узрасних особености и могућности ученика, омогућавајући им напредовање према њиховим физичким и психичким снагама.

Принцип континуитета у васпитању има своју основу у хуманиситичкој психологији која је усмерена ка вредносним циљевима и која се залаже за људе као вредности. Она проучава људе као активне, интенционалне аутономне и стваралачке личности, а пре свега као јединствене целине што нам омогућава приступ васпитно-образовном процесу као јединственом процесу у којем доминира континуитет, тј. прелажење из једне фазе у другу. Хуманистичка психологија је једна од најзначајнијих грана феноменолошког приступа. Она посматра човека као целовито биће, уз разматрање питања стваралаштва, раста, развоја, самоактуализације, виших вредности, холизма... Посматрање човека као целовитог бића омогућава преглед свих утицаја који допиру до личности: породица, друштвена заједница, вртић, школа, а све су оне део континуираног процеса развоја и учења и свеопште повезаности свих фактора који утичу на особу у целини (Печјак, 1984).

Да би схватили идеју континуитета, морамо се осврнути на теорије, које су створили Жан Пијаже (навод: Гинсбург, 1969) и Џером Брунер и које нам говоре о постојању квалитативно различитих фаза у интелектуалном развоју детета, која представљају основу за разумевање континуитета у развоју личности, јер је у њима свака претходна етапа развоја услов за јављање наредне. Пијаже посматра развој деце кроз ступњеве, које карактерише прелажење из стања мање, према стању веће равнотеже. Те квалитативно различите фазе су: сензомоторни период, фаза преоперационог мишљења, фаза конкретних операција и фаза формалног мишљења. Пијаже је: 1) указао на могућност да деца различитог нивоа когнитивног развоја различито тумаче искуства него одрасли; 2) обезбедио је модел учења; 3) омогућио учитељима да схвате да су деца активна у процесу учења, користећи менталне процесе на које су она развојно способна. Његов утицај на педагогију се огледа у охрабривању учитеља и наставника да посматрају и слушају децу и да критички преиспитају да ли искуство учења које обезбеђују деци, деци и одговара.

Брунеров биолошки модел развоја детета омогућује поглед на интелигенцију као интелигентно опонашање, тј. адаптацију на околину. Његов рад је обезбедио психолошку основу педагогије (навод: Galloway и Едвардс, 1991). Брунер дефинише интеракцију одрасли - дете као трагање за теоријама које одрасли и деца формирају једно о другом. Сматра да људи треба да граде моделе и категоришу догађаје да би предвидели резултат понашања, кроз развијање теорије о типовима људи, врстама проблема, типовима људских стања... Порекло ових категоризација лежи у култури у којој одрастамо. Стога је улога одраслог да доведе дете до процеса категоризације која се користи у датој култури. Улога учитеља је да из постојеће културе изабере вештине и појмове који су деци потребни и за чија стицања имају потребно искуство Брунер (навод: Galloway и Едвардс, 1991, 64) објашњава ментални раст као процес који креће од спољашњег

ка унутрашњем. Човеков живот тече кроз квалитативне фазе, стадијуме, који су међусобно различити. Његова теорија, делимично настала из Пијажеове теорије, развој детета посматра кроз три стадијума: акциони, иконички и симболички, што одговара системима обраде информација - акција, слика и реч. Сваки следећи ступањ зависи од претходног, сваки остаје мање - више непромењен током живота. Дете на сваком ступњу развоја на специфичан начин сагледава и објашњава свет око себе. Његово основно становиште је да се на развој може утицати одговарајућим васпитањем, те да се утицај средине одражава на когнитивне способности детета. Имајући у виду савремена сазнања која нам даје психологија као наука о ступњевима развоја детета, морамо поштовати те стадијуме развоја. Она обезбеђује постепен прелаз са једног ступња система на други, односно из једног стадијума развоја у други, а то омогућава континуитет између два ступња система васпитања и образовања.

Теорија доживотног образовања пружа основу за боље разумевање потребе континуитета међу свим ступњевима и свим учесницима у процесу васпитања и образовања личности. По овој теорији образовање треба да обезбеди оптимални развој личности кроз цео живот. Из тога произилази принцип прилагодљиве, оптималне, хоризонталне и вертикалне артикулације различитих фактора у образовању. Зато, да би се обезбедио оптималан континуирани развој личности, мора се поново размотрити и вредновати повезивање породице, вртића и школе (Nagy, 1989).

ПОТРЕБА ЗА КОНТИНУИТЕТОМ

Приликом уважавања захтева за континуитетом треба имати у виду једно од основних начела предшколског васпитања и образовања, начело праћења и подстицања децјег развоја унутар којег се јавља захтев за епигенезом интелектуалних функција. "Педагошко правило је, да се они квалитети који треба да се формирају у одређеној развојној етапи, заправо започињу раније, на претходној етапи развоја детета" (Каменов, 1997-а, 13), и баш зато треба створити основу за прелаз са једног ступња на други. Да би прелаз из вртића у школу био што лакши неопходна је сарадња обе институције, што подразумева међусобно упознавање програма да би образовно искуство деце представљало континуирану целину. "Програми децјег вртића и основне школе треба да представљају континуирану целину али са битно различитим акцентима на формативној страни у децјем вртићу, и давањем све веће улоге информативној страни у основној школи. Програм предшколске установе треба бити програм који је основа свему што ће доћи, на којој ће се градити когнитивни стил и развијати оне способности од којих ће зависити читав развој детета." (Каменов, 1977, 69) То значи да се претходно стечено искуство надограђује, даље развија и обogaђује новим информацијама и активностима. Управо из тог разлога је потребно да са становишта развоја и

учења деце програми васпитно-образовног рада дечјег вртића и основне школе чине континуирану целину.

Тако схваћени континуитет подразумева да се у вртићу узимају у обзир захтеви који ће деци бити постављени у школи, док са становишта школе то значи да се у реализацији програма узимају у обзир постигнућа стечена на претходном нивоу, тј. у дечјем вртићу. На тај начин би деца имала континуирано искуство учења на свим етапама школовања, и промене које их очекују при преласку из једне фазе школовања у другу, биле би ублажене и сведене на најмању могућу меру.

“Ошуда произилази да у програму предшколског васпитања и образовања мора бити антиципирано оно што ће следити у програму основне школе, која са своје стране треба да прихвати и појача ефекте васпитно-образовног рада на предшколском нивоу. Реч је заправо о вертикалном континуитету који подразумева повезаност једног нивоа система са другим, чији је смисао припремање и олакшавање прелаза са нижег на виши ниво у складу са дечјим развојним могућностима. Начело јединства вертикалних нивоа поред вертикалног указује и на хоризонтални континуитет, под којим се подразумева усклађеност свих фактора који у једном тренутку делују на дечји развој и учење, пре свега дечје вртића и породице.”

(Каменов, 1997-а, 13)

Континуитет у педагошком смислу доводи до постизања ефикаснијих образовно-васпитних резултата у процесу даљег школовања деце. Зато васпитно-образовни рад са децом у предшколској установи и основној школи мора бити континуиран, односно мора да постоји повезаност између ова два нивоа. Резултати који су постигнути у предшколском узрасту морају бити основа за рад у основној школи. Међутим, и вртићи морају узети у обзир захтеве који ће деци бити постављени када она пођу у школу. Значи, повезаност мора бити двосмерна. Континуитет у васпитно-образовном раду мора се увек обезбедити. То подразумева програмско усклађивање захтева, тражење додирних тачака у програмима, усклађивање начина рада, погледа на питање дисциплине и њене контроле. Неопходно је тежити повезаности између циљева и начина рада у вртићу и школи, а то подразумева сарадњу учитеља, васпитача, директора и стручних сарадника ових установа. Повезаност предшколске установе и основне школе подразумева постојање јединства са становишта: 1) циља и задатака обе установе; 2) захтева које поставља савремено технолошки развијено друштво; 3) различитих фактора који се поред школе укључују у васпитно-образовни процес, и 4) садржаја у смислу упознавања животне средине, буђења и задовољавања дечјих интересовања и

различитих флексибилних облика и метода васпитно-образовног рада у предшколским установама и основној школи.

Предшколски узраст представља кратку фазу у континуираном процесу учења и оспособљавања за живот и рад. Не сме се дозволити да се наглашавањем специфичности предшколског васпитања и образовања угрози континуитет у процесу васпитања и образовања који мора постојати на свим његовим етапама. Раздвајање није оправдано, јер “нису утврђене оштре границе међу појединим стадијумима дечјег когнитивног развоја.” (Каменов, 1997-а, 10)

Васпитно-образовни рад у предшколској установи и основној школи подразумева рад са децом различитог узраста, са различитим степеном зрелости, што захтева да се не тежи њиховом поистовећивању, већ повезивању. Повезаност треба да проистекне из јединственог циља и задатака васпитно-образовног система, али пре свега, приликом повезивања предшколског и основношколског васпитања и образовања морамо увек имати пред собом - дете и његово благостање. Неопходно је да запослени у обема установама добро познају карактеристике развоја деце које васпитавају, и то мора бити полазна тачка при планирању васпитно-образовног рада. Када учитељи, васпитачи и родитељи сарађују делећи своја опажања о деци са којом живе и раде, могућности за континуитет у дечјем учењу и развоју су повећане (Nuthborn, 1999). Континуитет је битан елемент квалитетног образовно-васпитног програма. Садржај програма, да би био ефикасан, мора да повеже садржај детињег мишљења са његовим могућностима. Оно што деца знају (пре него оно што не знају) треба да буде полазна основа у образовању. Континуитет и напредовање у учењу може се постићи на овај начин, кроз надограђивање дечјих способности. Повезаност подразумева тражење начина да се нађе веза између дечјих идеја и програма. Повезаност се обезбеђује само ако децу посматрамо као центар и као активне учеснике процеса учења. Развој вештина, упознавање нових материјала и садржаја треба да подрже развој дечјег мишљења и идеја. (Nuthborn, 1999)

Захтев за континуитетом налази своју основу у истраживањима која потврђују
“...да резултати који се постићу у предшколском узрасту могу брзо да ишчезну, уколико нису даље неговани, одржавани и развијани у прва четири разреда основне школе, односно до 10 и 11 година, када у развоју долази до новога бићног преокрећа. Једном речју, ако настава у основној школи није прикладна, односно, ако она почива на друшачијим начелима и начину образовања од оних којима је дете било изложено у предшколској установи, лако се постићу најпредак у развоју.”

(Марјановић, 1977, 11)

Повезивање треба схватити шире, као процес развоја личности детета који треба да тече несметано од доласка у предшколску установу до завршетка

основне школе, а и даље током целокупног школовања. Приликом повезивања две установе треба имати у виду даљи развој детета, да се он не би прекинуо преласком детета из једне у другу васпитно-образовну установу. Зато, задатак школе мора да буде упознавање и подстицање развоја детета у целини, а не само усвајање чињеница и стицање знања. Неопходно је обратити пажњу на стварање код детета потребе за даљим стицањем знања, које ће му бити основа за даље школовање.

Програм предшколске установе не сме бити схваћен као школа у малом, односно као сужени и осиромашени програм основне школе. Предшколски период представља кратку фазу у континуираном процесу оспособљавања за живот и рад, али он има своје специфичности које се морају поштовати. Идеја континуитета се заснива на претпоставци да је приликом усклађивања два ступња система васпитања и образовања потребно, пре свега, узети у обзир карактеристике деце развоја и учења на раним узрастима. “Главна особина система васпитања и образовања заснованог на идеји континуитета је да се сви његови ступњеви брижљиво ускладе са развојем детета, обезбеђујући му услове за учење и развој који се одликују доследношћу, постепеним напредовањем и, што је најважније прилагодљивошћу, неопходном да се ублажи па и избегне шок који многа деца доживљавају приликом прелажења са једног ступња на други.” (Каменов, 1997-б, 32) Прелаз треба да тече *лајко и нейримейно*, уз постепено увођење нових захтева, садржаја и организационих облика у раду.

“Да би се остварио континуитет, приликом одређивања васпитно-образовних циљева, активности деце и садржаја кроз које ће се оне остварити, треба постепено узимати у обзир начин распоређивања садржаја на наставне предмете (или скупове предмета) какви постоје у основној школи, што нарочито треба да дође до изражаја у групи пред полазак у школу. Овој деци треба омогућити да дођу у додир са учењем као посебном и специфичном делатношћу, да уче како се учи и да процес сазнавања доживе као радостан и занимљив чин.” (Каменов, 1997-б, 32) Континуитет се може остварити нарочито у оним областима и садржајима који обухватају стваралачке активности, телесне активности и игре, јер оне пружају могућност заједничког организовања ових активности деце предшколског и основношколског узраста.

Оно што је превасходни задатак у повезивању два ступња система васпитања и образовања је јасно одређивање функције сваког ступња у целокупном систему васпитања и образовања имајући у виду њихове специфичне задатке. Ако се то занемари, програмска повезаност између вртића и основне школе неће постојати, него ће се програми вртића понављати у школи, или ће се ефекти постигнути на предшколском ступњу доласком у школу изгубити, јер се неће даље развијати. Да би се то дуплирање програма или пак губљење постигнућа претходног нивоа избегло, неопходно је да се учитељи упознају са оним што се

ради у предшколској установи, да би то користили као основу за планирање и извођење наставе и образовно-васпитног рада. Дете мора да напредује у школи у оним развојним постигнућима које је постигло у вртићу. Та постигнућа морају даље да се усавршавају и да представљају основу на којој ће се развијати нова сазнања и особине личности.

Битно је истаћи да ни једна установа не сме да преузима задатке оне друге, већ да свака од њих посебно обави задатке у свом домену, ако се жели постићи континуитет. Треба имати у виду да је предшколски период специфичан развојни стадијум, стога у раду са децом треба тога да се придржавамо и не смемо дозволити да се преузимају школски садржаји и методе рада карактеристичне за школу. Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи не смеју бити преузети и евентуално упрошћени садржаји из школе, јер предшколски период има своје специфичности, због чега се он не може поистоветити са периодом школовања.

Раг у припремној групи предшколске установе треба постепено да се приближава по својим методама, организацији и односу између васпитача и деце оне, што их чека када пођу у школу. Са групе стране, карактеристике наставног рада у школи, нарочито на почетку, не треба да се битно разликују од онога што је дете навикло у вртићу. Осим тога, децу припремне групе треба што боље упознати са оним што их чека у школи, како би промену доживела са извесношћу и сигурношћу, без осећања губиљка и дефинитивности прекида са свим лејим што их је везивало за вртић."

(Каменов, 1997-а, 15)

Прелаз из једне установе у другу треба да тече глатко и неприметно, а да би се то остварило неопходно је да се читав васпитно-образовни рад што флексибилније организује. То подразумева постепено увођење нових захтева и дисциплинских правила. Учитељ мора имати разумевања за навике које су деца донела из вртића, и треба да уноси дух игре у наставу. Физичка и социјална средина дечјег вртића и основне школе не би требало да се у великој мери разликује. Неопходно је да се деца упознају са очекивањима која им се постављају у школи. "Да би се уклониле досад створене административне, финансијске и професионалне границе између двају ступњева система, требало би разрадити једну општију концепцију васпитања и образовања током читавог детињства и периода адолесценције која би обухватила све ступњеве, наглашавајући њихову повезаност и континуитет, али не занемарујући ни специфичности које произилазе из дечјих психолошких, социјалних и других карактеристика, зависних од узраста и утицаја друштвене и природне средине." (Каменов, 1997-б, 10)

ЗАКЉУЧАК

Континуитет је битан елемент који дефинише успех детета у току школовања. Оно у великој мери доприноси бољој адаптацији деце на захтеве који им се постављају у школи. Повезаност између две установе не постиже се тако што ће децји вртић личити на школу, већ ће свака од њих задржати своје специфичне карактеристике. “Прави пут њиховог усклађивања јесте усклађивање њихових циљева, задатака, програма, метода и облика васпитно образовног рада са узрасним потребама и могућностима деце која расту и развијају се и то ће аутоматски довести до склада међу институцијама.” (Каменов, 1997-а, 14) Ако то тако буде учињено неће се десити да се постигнућа једног ступња, тј. вртића, преласком у школу губе. Циљ је да један ступањ буде увод за други, који ће прихватити постигнућа претходног нивоа, уз даљи развој истих. Неопходна је двосмерна повезаност вртића и школе, што подразумева да се у вртићу узимају у обзир захтеви који се постављају деци у школи, а са друге стране је неопходна спремност школе да се у свом образовно-васпитном раду ослања на постигнућа предшколског периода. Школа треба да прихвати и појача ефекте постигнуте у вртићу, а вртић треба да антиципира оно што ће му следити, као што учитељ треба да буде свестан онога што је претходило његовом раду.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Galloway, D., Edwards, A. (1991): *Primary school teaching & educational psychology*, London: Longman.
2. Ginsburg, H., Oppen, S. (1969): *Piaget's theory of intellectual development*, New Jersey: Prentice-Hall, INC, Englewood Cliffs.
3. Каменов, Е. (1977): *Дискусија поводом окруилој сјола поосвећеној шеме*, “Сарадња вртића и школе” Предшколско дете, 1, 67-74.
4. Каменов, Е. (1997-а): *Методика III*, Нови Сад - Београд: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
5. Каменов, Е. (1997-б): *Модел основа програма васпитно-образовној рада са предшколском децом*, Нови Сад - Београд: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије, Београд.
6. Марјановић, А. (1977): *Повезивање предшколској и основношколској образовања*, Предшколско дете, 1, 3-15.
7. Nagy, J. (1989): *Articulation of Pre-school with Primary School in Hungary: An Alternative Entry Model*, Hamburg: Unesco Institut for Education.
8. Nuthorn, C. (1999): *Threads of thinking*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

9. Печјак, В. (1985): *Сиварање психологије*, Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
 10. Спевак, З. (1998): *Велика дидактика Ј. А. Коменској*, Педагошка стварност, 5-6, 424-435.
 11. Спевак, З. (1996): *Јан Амос Коменски-ог теофилозофије до ујеоије преко образовања*, Педагошка стварност, 5-6, 325-331.
-

Summary: This paper deals with the problem of continuity regarding certain levels of education system, and emphasizes the need to establish continuity between the levels of preschool and primary school education systems. When we speak about the continuity of education, we must be aware that a child develops and grows continually and passes through different phases, which should be respected because they are the very condition for entering the next level. Each phase, characteristic and precious, serves as a preparation for the following phase, which differs in quality. This is the essence of education; the previous level being a preparation for the phase that follows, which, at the other hand, has to accept and develop the achievements acquired at the previous level. Respecting the continuity of a child's development, we must provide them a continual learning experience, which will result with a successful transfer from one to another institution.

Key Words: continuity, coherence, kindergarten, school, transfer, experience.

Резюме: Эта статья занимается проблемой преемственности между отдельными ступенями системы воспитания и образования, особенно подчеркивая необходимость преемственности между дошкольной ступенью и начальной школы в системе воспитания и образования. При этом мы должны иметь в виду постоянное развитие и созревание ребенка, проходящего определенные фазы которые мы должны уважать, являющиеся на самом деле условием перехода на следующую ступень. Каждая фаза характерна и полноценна сама по себе, служит как подготовка для следующей, качественно отличающейся фазы. Это и есть суть преемственности в образовании, когда предыдущая ступень служит подготовкой для следующей фазы, которая, с другой стороны, должна принять и дальше развивать достижения последней ступени. Уважая преемственность развития ребенка мы должны обеспечить постоянный опыт учения, который приведет к успешному переходу из одного заведения в другое.

Стержневые слова: преемственность, связь, детсад, школа, переход, опыт

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР БРАНИСЛАВ ГРДИНИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3:5

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.65-77

Примљено: 10. 03. 2003.

МЕСТО И УЛОГА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА КОД НАС И У СВЕТУ¹

Резиме: Учење о природи и из природе као и откривање односа и законитости у природи и друштву старо је колико и само друштво и људска цивилизација. Кроз историју се увек и до данашњих дана истицао виталан значај, скоро као императив, упознавања природних наука и њихових законитости. Међутим схватање саме природе и места човека у економији природе од најстаријих дана па чак и до данашњих дана је са призивом атавизма и антропоцентризма. Из тог разлога у овом раду се дају савремене претпоставке схватања појма природе и односа човека и природе, као и преглед упознавања природе у свету и код нас. Такође се даје преглед и идентификација о месту предмета Природе и друштва и Познавање природе у нашој и страној наставној пракси са компаративном анализом и искуствима једног броја земаља у ближем и даљем окружењу. Из тога се изводи закључак да место и улога ових предмета није на пожељној висини па се дају претпоставке о потреби убрзаног опредељења њиховог редефинисања у оквиру развоја образовног система.

Кључне речи: Природа, Природа и друштво, Познавање природе, компаративна анализа, образовање и васпитање, стратегија развоја.

ПРЕТПОСТАВКЕ САВРЕМЕНОГ СХВАТАЊА ПОЈМА ПРИРОДЕ И ОДНОСА ЧОВЕКА И ПРИРОДЕ

Људски род је данас на размеђи и у антагонизму између атавистичког односа према природи и модерног научног поимања значаја природе за егзистенцију феномена живота. Посматрано са овог аспекта намеће се питање да ли је човек

¹ Рад је настао ангажовањем аутора у научном пројекту “Стратегија развоја система васпитања у условима транзиције” којег финансира Министарство за науку, технологију и развој Републике Србије.

“дар” или можда “казна” природе? Одговор на ово питање може да носи и једну и другу конотацију.

Ако знамо да је људска врста последња дошла на нашу планету Земљу, да је најмлађа, анатомско-морфо-физиолошки најсавршенија, да је једина обдарена способношћу мишљења, памћења, закључивања и стварања онда је она заиста са тог аспекта најдивнији дар природе. Међутим, без сентименталне занесености, имајући у виду да огромна већина људске популације на планети директно и индиректно због незнања и остатака атавистичког схватања, а посебно захваљујући и техничким достигнућима, похлепности и привредном егоизму појединаца и различитих друштвених слојева и држава, у правом смислу речи учествује у уништавању елементарне основе своје биолошке егзистенције. Нажалост, то је све условило да се круцијарне природне законитости не поштују, природа се само безпризорно искоришћава, ретко или незнатно се штити и негује. Техничка достигнућа и технолошка цивилизација у својој себичности и похлепности за тренутним задовољавањем лагоднијег и богатијег живљења, непосредно загађује, ремети природну равнотежу у глобалним размерама и уништава остали биљни и животињски свет, са заслепљеношћу и несвесна, да самим тим угрожава опстанак живота као феномена, и саме људске цивилизације која нема нити може имати привилегију на живот без осталих живих бића. Посматрајући само овај аспект односа према природи, онда се заиста може рећи да је људска врста не само дар већ и највећа казна природе. Но, ипак о овој тези може се много више наћи аргумената и научних постулата за или против, јер сазнања о природи се налазе негде при крају нашег интелектуалног дозревања (Гребнер, 1971). У сваком случају људска врста је једина од свих осталих на планети, која сем на позитиван, и на крајње негативан начин делује на природу.

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

заједнице – биоценозе са свим живим бићима и чини оквир живота – екосистем, у којем је једино могућ живот као најсавршенија биолошка парадигма.

ПРВИ КОРАЦИ УПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

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

Први подаци у литератури забележени о гајењу животиња потичу из 1100. године пре нове ере из Кине. То су били претходница и почетак формирања савремених зоолошких вртова. Врло је интересно да су добијали имена “Вртови интелигенције”. Већина владара тога доба прикуљала је животиње као што су били фараони древног Египта. У старој Грчкој 335. година пре нове ере Аристотел је написао књигу о природи *Historia animalium*. Та књига је била изванредна енциклопедија о животињама. Плиније Старији објављује 75. године наше ере значајно дело у 37 свезака, по узору на Аристотела, под насловом *Historia naturalis*. Иако у овим делима има изванредних и научних података, било је много више оних који су плод маште, митова, народних веровања и непоузданих чињеница. Сличне су биле и прве књиге о биљкама, које су можда биле још непоузданије од оних о животињама.

Читав средњи век карактерише се чврстим стегама религијског учења. Све идеје старог века биле су одбачене. Изучавање природе било је забрањено и санкционисано. Појавом хуманизма и ренесансе почињу постепено да оживљавају старе идеје и да се јављају нова схватања. Религијске догме све више слабе, а нова открића и проналасци отварају нове видике и сазнања у свим сферама људске делатности.

Велики број истраживача хуманистичких и природних наука истицали су у својим радовима изузетан значај и педагошку оправданост стицања знања о природи и из природе. Овде ће се хронолошки истаћи један број веома значајних научника који су допринели промени погледа на свет и утицали на развој новог научног начина изучавања природе. Тако Франсоа Рабле критикујући стару школу уводи метод посматрања у сазнајном процесу, посебно у астрономији, ботаници, зоологији и географији. Сем посматрања за изучавање природних наука које је изузетно ценио, Френсис Бекон уводи индуктивни метод и експеримент.

Изузетан допринос изучавању природе дао је чувени Јан Амос Коменски, који је заступао тезу да се природа не учи из књига, већ непосредним посма-

трањем. Објективну стварност деца треба да изучавају још у родитељском дому, што је изнео у делу *Мајеринска школа*. Посебна је његова заслуга што је увео принцип очигледности, а написао је и први уџбеник *Свети у сликама*.

Шведски природњак Карл Линс оснива систематику живих бића као научну дисциплину. Познато дело *Систем природе* утиче на даљи снажнији развој природних наука. Радовима Кивијеа и Сент Илера постављају се темељи компаративне анатомије и палаентологије. Грегор Мендел оснива Генетику – науку о наслеђу и променљивости живог света, а Чарлс Дарвин капиталним делом *Посијанак врста иуишем природној одабирања* поставља прву и праву научну теорију еволуције.

Током XVIII и XIX века значај места и улоге упознавања природе и увођење као предмета у наставни процес дало је низ педагога и филозофа. Тако Жан Жак Русо истиче да природне науке морају добити право место у школама, јер је “природа најбоља књига, а чињенице “највреднија настава”. Хајнрих Песталоци разрађује принцип очигледности, а у наставни план уводи познавање природе. Слична схватања и допринос изучавању непосредне околине и животне стварности дали су Фридрих Фребел и Адолф Дистербеи. Посебан значај у методичком погледу изучавања природе допринео је Либен са захтевом да се прво упознаје ближе и познато а онда посебно ка општем преко екскурзија и рада у школском врту. Јунис у делу *Сеоска бара као животиња заједница* истиче еколошки аспект упознавања узajамних односа живе и неживе природе и разумевања животних заједница, док Шмајл у делу *О реформским настојањима у области наставае ђознавања природе* тражи примену систематских посматрања и индуктивног метода изучавања живе природе.

СРПСКО ШКОЛСТВО И УПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ

Друштвено историјске прилике пре XVII века, у Србији и уопште у српском народу, биле су углавном лимитирајући фактор развоја школства. Но, без обзира на изузетно неповољне околности, већ при крају XVII века почиње оснивање основних школа мада у врло примитивном облику. Историјски подаци сведоче о постојању најстаријих српских основних школа у Будиму, Пешти и Темишвару. На данашњој територији Србије забележено је да је већ 1607. године основана српска основна школа у манастиру Ковиљу (Кириловић, Д., 1929), а затим у Риђици 1626. и манастиру Бођана 1696. а 1697. године у Сенти.

Почетком XVIII века осећала се изражена потреба за оснивањем школа, тако да су се већ 1703. године основале у Сремској Каменици и Новом Саду, 1710. у Суботици, 1713. у Сремским Карловцима, 1717. у Сомбору и у низу других мањих и већих места широм ондашње Аустро-угарске, где је већином била насељена српска популација.

У првој половини XVIII века помињу се српске основне школе у Београду, Пожаревцу, Крагујевцу, Шапцу, Ваљеу и по многим манастирима као: Винчи,

Раковици, Ресави (Манасија), Раваници, Љубостињи и др., а такође и у многим селима, па чак и кућама угледнијих свештеника (Грујић, Р., 1908). Све поменуте тадашње школе биле су првенствено и искључиво религиозног карактера и врло примитивне организације. У првом периоду имале су наглашена српско-словенска обележја да би се касније једно време наметао велики утицај руско-словенских школа тзв. тривијалног правца, а мање по узору грчких школа.

Нстава у овим школама имала је првенствени задатак верског образовања. Учили се читање, писање и појање, и понегде и рачунање. О упознавању природе није могло бити ни речи. Према наводима Димитрија Кириловића (1929) нису само српске основне школе биле лоше организоване. До друге половине XVIII века такав је случај био и са немачким и мађарским школама као и у школама осталих народа у аустријској царевини. Слично стање, ако не и много лошије било је и у другим српским крајевима под турском окупацијом. Вук С. Караџић у Српском рјечнику из 1852. године наводи: “У данашњој Србији од прије до године 1804. ни у сто села није било свуда једне школе”. Покрет реформисања и озбиљнијег уређења српских основних школа у Аустро-угарској почео је доношењем “Школског устава за православне тривијалне мале школе у провинцијалном делу Тамишког Баната” од 1776. године. Овим Уставом свака српска општина са парохијом добија своју школу.

Настава и предмети били су религиозно-моралног садржаја, али са назнакама да се ученицима пружају и таква знања која ће им требати у животу, што је отворило пут увођења првенствено рачуна, а онда и рудименатарних бојажљивих веома штурих информација из природе и о природи.

За природне науке крајем XVIII века постојао је велики интерес код грађанства и школованих људи оног доба. Све је то било под изузетним утицајем идеја просвећености са Запада. Уосталом највећи број српских интелектуалаца стекао је своје образовање у Будиму, Пожуну и Бечу па је тај утицај био и логичан. Први интелектуалци који су поклањали пажњу природним наукама били су углавном познати на пољу друштвених наука. То су најчешће били педагози и филозофи, књижевници, наставници у школама и свештена лица. Главни циљ је био просвећивање народа, разбијање сујеверја и популаризација практичних и корисних сазнања о природи.

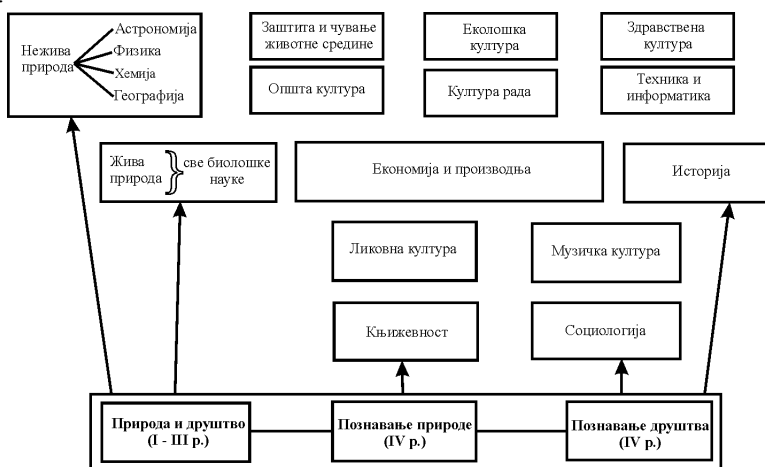
Према наводима Радослава Чурића (1964), прво дело које се може сврстати у природне науке било је *Историја природнаја филозофов* од Дионисија Новаковића у рукопису из 1767. године. Ипак, прве књиге које су објављене на српском језику биле су из области математике В. Дамјановића Сомборца из 1767. године издата у Млечима и Наука о рачуну – Численица од Јована Дошеновића 1809. у Будиму. Хемијске науке уопште нису биле заступљене, а физика је била најпопуларнија. Истакнути писци били су Захарије Стефановић – Орфелин, Емануел Јанковић, а посебно Григорије Лазић и Атанасије Стојковић који је објавио најзнаменитије дело из природних наука из области физике у три књиге штампано у Будиму од 1801-1803. године.

Из области живе природе и биолошких наука прву књигу објавио је 1809. године у Будиму чувени Јоаким Вујић под називом *Јесітесіѡвословије*, превод са немачког језика, а Павле Кенђелац Кикинђанин 1811. године такође у Будиму издаје *Јесітесіѡвословије* које представља прву анатомију и физиологију човека на нашем језику. До краја XIX века било је више публикација из различитих области биолошких наука. То су биле књиге углавном преведене и писане популарно са акцентом на практичну примену и опште добро народа и његову просвећеност.

МЕСТО ПРЕДМЕТА ПРИРОДА И ДРУШТВО И ПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА КОД НАС И У СВЕТУ

Више од једног века у нашој и страниј литератури постоје различити приступи и виђења наставе Природе и друштва и Познавање природе. Узроци и разлози тих разлика и приступа леже првенствено с једне стране због специфичности, комплексности и интердисциплинарности ових предмета, а с друге стране због непостојања научне дисциплине која се зове Природа и друштво или Познавање природе. Разилажења и различити погледи пренели су се такође и на методику наставе ових предмета где се посебно сучељавају педагогизам и сциентизам. Све ово условљава низ потешкоћа (више него код других предмета) наставницима практичарима да успешно организују и реализују циљеве и задатке програмских захтева који су опет посебан проблем у погледу обимности и заступљености и код нас и у свету.

Колико су садржине наставе ових предмета, (тренутно код нас) комплексне, разноврсне и свеобухватне, у којима се прожимају и повезују многобројне области из природних, техничких и хуманистичких наука може се видети на следећој схеми:



Оваква свеобухватна повезаност наставних садржина природних и друштвених наука имплицира код наставника практичара изузетну стручност и познавање исходишних фундаменталних наука а свакако и неизоставно и висок степен педагошко-психолошког образовања уз темељну редефиницију наставних планова и програма.

ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРЕДМЕТА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ У НАШОЈ ЗЕМЉИ

Велика имена педагога и филозофа у свету више од два века истицали су и наглашавали изузетну потребу за увођење у школе практичних, животних или стварних предмета да се упозна окружење у коме ученик живи. Такве просветитељске идеје са Запада продирале су и код нас. Већ почетком XIX века штампају се и прве књиге из ових предмета на нашем језику.

Исходишно име предмета Природе и друштва и Познавање природе је ЕСТЕСТВОСЛОВИЕ већ поменуто као превод Јоакима Вујића од 1809. год. издато у Будиму, затим *Јесџасџвеница* Павла Кенђелца из 1811. године штампана такође у Будиму. У Београду се 1861. године издаје *Јесџасџвена џовјесница* за српску младеж од Вука Маринковића. Миша Фрачковић 1872. године у Панчеву преводи и издаје *Јесџасџвеницу* по Гертнеру, а већ 1876. године у Београду се штампа најчувенија *Јесџасџвеница* у основној школи од оснивача и научног утемељивача наставе природних наука на Високој школи (посебно ботанике) Јосифа Панчића.

У Новом Саду се 1879. године издаје цела едиција књига за школу и народ тзв. Почетница природних наука као превода немачких научника под називом *Боџаника, Зоолоџија и Минеролоџија*. Такође у Новом Саду Лаза Пачу 1882. године преводи *Оџиџи увид у џприродне науке* Т. Х. Хекслија.

Крајем XIX века коначно се уводи у српске основне школе предмет под називом *Познавање свеџа и домовине и џознавање џприроде*. У Панчеву 1880. године Симеон Коњовић издаје *Уџуџсџво к џпредавању Познавања џприроде*, а Михаило Протић у Београду 1889. године за IV разред основне школе издаје *Познавање џприроде* (познавање животиња, биља и минерала).

Место и улога предмета Познавања природе у нашим школама у другој половини XIX века може се видети из следеће табеле²:

² Овај преглед предмета по часовима узет је из публикације Министарства просвете СРС *Школсџво Србије од 1804-1918*. – документи и казивања, Научна књига, Београд, 1980. (стр. 143) – Табела је преузета из Школског гласника из 1875. године.

Ред. број	ПРЕДМЕТИ	У ШКОЛАМА	
		мушким	женским
		недељно часова	
1.	Наука о хришћанству	3	2
2.	Српски језика	9	8
3.	Црквено-словенски језик	1 ^{1/2}	-
4.	Рачун	6	6
5.	Познавање света и домовине, Познавање природе – историја и земљопис	6	6
6.	Поуке о чувању здравља	1	1
7.	Појање црквено	1 ^{1/2}	-
8.	Телесно вежбање	2	2
9.	Ручни рад	-	6
	Свега часова недељно	31	31

Почетком XX века па све до краја II светског рата у нашим школама од I - IV р. изучавали су се садржаји из предмета Природа и друштво, Познавање природе, али под различитим називима. Тако су се у првом и другом разреду употребљавали називи: *Почетна сиварна обука*, *Почетна сиварна и језичка обука*, *Почетна сиварна и животиња обука* као и *Почетна сиварна настава*.

У трећем и четвртном разреду издвајали су се посебни предмети као што су: Природопис (познавање природе), Земљопис и Историја.

Слично стање у погледу садржаја ових наставних предмета задржало се и после Другог светског рата. Настава Природе и друштва изучавала се под називом *Почетна сиварна настава*, али у оквиру наставе матерњег језика у првом и другом разреду. У трећем и четвртном разреду били су заступљени предмети Познавање природе, Земљопис и Историја сваки са по шест часова недељно.

Од највеће послератне реформе школства 1958. године па до данашњих дана (2002. године) донета су четири наставна плана и програма са десетак измена и допуна. Свих ових година неких суштинских и значајнијих промена није било иако су се веома помпезно најављивале. Углавном су садржаји били изразито идеолошки обојени (можда највише од свих осталих предмета, сем матерњег језика), са доста импровизација, производног и стереотипног избора наставних јединица и њихових лоших, додуше не често, научно сумњивих интерпретација у уџбеницима. Велики број измена и допуна био је више изнуђен и на брзину дотеран, него као плод озбиљних анализа, у овим предметима свакако неопходног тимског рада стручњака педагошко-психолошких и природних наука.

Наставним планом из 1984. године смањен је недељни број часова са 3 часа на 2 недељно, сем у трећем разреду где је остало 3 часа, а предмету Познавање природе и друштва промењено је име у Природа и друштво, од првог

до трећег разреда, док су у четвртом разреду остали стари називи. Од 1990. године још једном се смањује број недељних часова у трећем разреду са 3 на 2 часа, а друго је остало све исто до данашњих дана.

Све измене и допуне од 1990. године па до данас, а и све претходне, имале су углавном концепцију и циљ растерећења ученика и осавременавање наставних садржаја. Улога и значај појединих предмета и њихова заступљеност у остваривању постављених циљева и задатака је доста дискутабилна.

ПРЕГЛЕД ПРЕДМЕТА ПРИРОДА И ДРУШТВО У НЕКИМ ЗЕМЉАМА СВЕТА

Идентификацијом и прикупљеним подацима из домаће и стране литературе место и улога предмета Природа и друштво и Познавање природе у мање или више развијеним земљама у свету је доста хетерогена у погледу назива предмета, њихове заступљености са недељним бројем часова, а свакако и у погледу избора наставних садржаја.

Од земаља из нашег окружења које су у транзицији и у којима се ради на реформама образовног система дајемо податке који датирају између 1998. и 2000-те године.

1. У Албанији основно школовање траје осам година. Изучава се 15 предмета од првог до осмог разреда. *Познавање природе* изучава се само у трећем и четвртом разреду по 2 часа недељно и *Грађанско васпитање* које би можда одговарало *Познавању друштва* изучава се 1 час недељно од првог до осмог разреда.
2. Румунска основна школа траје такође осам година. Предмети су груписани у 7 курикуларних образовних области и то: I област језик и комуникација, II *Математика и природне науке* (*Познавање природе* се изучава у трећем и четвртом разреду са 1-2 часа недељно), III *Човек и друштво*, где се такође *Грађанско васпитање* изучава са 1-2 часа у III и IV разреду, а *Географија* Румуније у IV разреду са 1-2 часа. Остале образовне области су: IV *Умешност*, V *Физичко васпитање и спорти*, VI *Технологија* и VII *Усмереност и изборне активности*.
3. У Хрватској школовање је осмогодишње. Изучава се 14 регуларних предмета и 7 оптималних и изборних и тзв. специјалних програма. У групи обавезних или регуларних предмета изучава се предмет *Природа и друштво* са по 2 часа недељно у првом и и другом разреду, и са 3 часа недељно у трећем и четвртом разреду.
4. Базични наставни план од првог до четвртог разреда у Руској федерацији је такав да се *Познавање друштва* изучава у трећем и четвртом разреду са по 1 часом недељно, а *Свет око мене* и *Познавање природе* такође са по 1 часом недељно у сва четири разреда.

У развијеним земљама карактеристично је да је овим предметима поклоњена много већа пажња, улога и значај. Тако нпр. у Јапану од првог до четвртог разреда изучавају се три предмета – *Уџознавање животињне средине* у првом и другом разреду са по 3 часа недељно, а *Друштво и Природне науке* у трећем и четвртном разреду такође са по 3 часа недељно – укупно 18 часова.

У Шведској се изучава *Познавање друштва* са 3 часа у првом разреду, 4 у другом и 5 у трећем разреду. У четвртном разреду се учи *Познавање природе са историјом и географијом*, са 6 часова недељно.

Настава о завичају и стварима (*Познавање природе*) у Немачкој изучава се у прва четири разреда са по 3 часа недељно за сваки разред. У Швајцарској предмет се назива *Природа – човек – друштво* а заступљен је са по 3 часа недељно у прва три разреда а у четвртном разреду са 4 часа.

Предмет *Свет око мене* у наставном плану Грчке заступљен је у првом и другом разреду са по 4 часа, у трећем разреду са 3, а у четвртном са 2 часа недељно.

У Енглеским школама предмет се изучава под именом *Наука (Science)*. Настава је курикуларног типа. Постоји 15 мањих курикулума, публикација, богато илустрованих са прилагођеним текстом. Врло су интересантни називи курикулума: 1. Ти и ја (Ово је књига о твом телу); 2. Биљке; 3. Сићушне животиње; 4. Крупније животиње; 5. Истраживање станишта; 6. Природа у опасности; 7. Производња (прављење предмета); 8. Сунце и годишња доба; 9. Топло и хладно; 10. Светлост; 11. Звук; 12. Кретање; 13. Покретање предмета; 14. Плућање и тоњење и 15. Магнети и електрицитет. Очекује се да деца поменуће публикације (курикулуми) у просеку савладају за две школске године, углавном на првом нивоу школовања. Сем ових одабраних обавезних курикулума који су дати уз богат опис не само фактографије, већ више вештина и навика за одређени степен школовања (у овом случају прве три године) предвиђен је и водич (guide) са пратећим државним тестовима (познати као САТ – тестови), који имају за циљ да родитељима, ученицима и наставницима покажу ниво знања ученика у складу са наставним програмом. Резултати постигнућа се упоређују са табелом која има осам нивоа захтева знања.

На крају као компаративни податак даје се и пример из Словеније која је у фази, или при крају фазе *Стратегије развоја образовања и васпитања у транзицији*.

Према званичном документу Струковног савета од 15. октобра 1998. године у Републици Словенији кроз деветогодишње школовање у прва четири разреда предвиђен је Обавезни и тзв. Проширени програм. У Обавезном програму у првом, другом и трећем разреду изучава се *Уџознавање околине* са по 3 часа недељно, *Друштво* се учи у четвртном разреду са 2 часа недељно, а *Природа и технологија* са по 3 часа. У обавезном програму предвиђени су *Дани природе* са по 3 часа, а у проширеном програму према интересовању деце *Школа у природи* са по два часа.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Последњих деценија сведоци смо неминовног и интензивног настојања низа наших и светских аутора да се пронађу и разраде нови приступи у образовно-васпитном процесу пошто постојеће стање у образовању не одговара изазову новог времена. С обзиром да је досадашње образовање лимитираног домета под стегамa традиционализма и анахронизма оправдано је тежиште да се поставе нова темељна исходишта, која ће бити довољно еластична и флексибилна у стратегији савремених претпоставки неопходних промена у предметима Природа и друштво и познавање природе.

Из до сада идентификованих, прикупљених и упоређених компаративном анализом, домаћих и страних искустава о месту и улози наставе Познавања природе и Природе и друштва могу се навести следећи присутни проблеми:

1. Ниска заступљеност са бројем недељних часова (углавном је двоструко већа него код нас у највећем броју земаља),
2. Анахронизам и дисконтинуитет иновирања програмских садржаја,
3. Преоптерећеност фактографијом и неприлагођеност могућностима ученика,
4. Потешкоће у методичкој трансформацији садржаја,
5. Непостојање континуираног (сем декларативног) стручног усавршавања и
6. Ниска материјална база школа и ниска мотивисаност наставника.

Сем ових присутних проблема у нашој наставној пракси посебно бих скренуо пажњу на оптерећеност основне ученичке литературе па и самих официјелних програма са:

- произвољним и импровизованим тумачењем природе и њених законитости,
- антропоцентризмом и
- термилошко-појмовним неадекватностима.

Свим овим проблемима места и улоге ППД-а у нашој наставној пракси аутор се бавио више од деценије као просветни саветник (надзорник) учествујући активно у раду семинара, припремајући предавања и саопштења у школама, као и на Сабору учитеља у Сомбору и Нишу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Barnett, R. (2000): *Science – revision guide*, Nacional Tests, Key Stage 2, Hodder & Stoughton Educ., London NW1, 3ВН.
2. Грдинић, Б., et al (1996): *Уџознајмо њприроду*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Грдинић, Б. (1997): *Теоријске основе организације диф. индивид. наставе у њпредмету Познавање њприроде и друштва*, из Монографије 1 (ад Ђ. Ђурић –

- Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања), Сомбор: Учитељски факултет.
4. Грдинић, Б. (1998): *Иновативни приступи у настави П и Д и ПП*, Учитељ, бр. 61, Београд.
 5. Грдинић, Б. (1999): *Нови приступи схваћању појма природе и места човека у економији природе*, Норма, бр. 3-99, Сомбор: Учитељски факултет.
 6. Грдинић, Б. (1999): *Термилошко-појмовна неадекватност у програмама садржинама наставе ППД и ПД*, Норма 1-2, Сомбор: Учитељски факултет.
 7. Гребнер, К. Е. (1995): *Природа позната и непозната*, Београд: В. Караџић.
 8. Дарел, Ј. (1990): *Свијет природе*, Загреб: Графички завод Хрватске.
 9. ЕСТЕСТВОСЛОВИЕ, Будим град.
 10. Ждерић, М., Грдинић, Б., Стојановић, С. (1998): *Познавање природе у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
 11. Јанковић, М. М. (1995): *Развој еколошке мисли у Србији*, Београд: Екоцентар.
 12. Каназир, Д. (1977): *Човек и природа*, (из Човек и животна средина), САНУ, Београд: Глас.
 13. Кириловић, Д. (1929): *Српске основне школе у Војводини у 18. веку*, Ср. Карловци: Српска манастирска штампарија.
 14. Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001): *Методика наставе П и Д*, Јагодина и Београд: Учитељски факултет.
 15. Манчић, Ј. (1876): *Јесенственица у основној школи*, Београд.
 16. Маринковић, В. (1861): *Есенствена појесница за српску младеж*, Београд.
 17. Матовић, М. (1991): *Методика наставе биологије*, Београд: Научна књига.
 18. Oxford Primary Science for National Curriculum scienc at Key Stages 1 and 2. Oxford University Press, 1993. (Серија од 15 публикација).
 19. Peacock, G. (2000): *Science, Practice Papers, Key Stage 2*, Hodder & Stoughton Educ., London NW1, 3BH.
 20. Просветни савет СРС (1980): *Школство Србије 1804-1918*, Београд: Научна књига.
 21. Франковић, М. (1872): *Јесенственица* (по Гертнеру), Панчево: Браћа Јовановић.
 22. Чурић, Р. (1964): *Развитак природних наука*, Нови Сад: Матица српска.

Summary: Learning about nature and from nature and discovering relations and laws of nature and society is as old as human society and civilization itself. Throughout history, it has been of vital importance to learn about natural sciences and their laws. However, since remote past, nature and the place of man in the economy of nature have been understood with atavism and anthropocentrism. This is why this paper offers contemporary assumptions regarding understanding the concepts of nature and man – nature relationship, as well as a survey of nature learning at home and abroad. In addition, we identify and give a survey of the place of subjects Nature and society and Nature study in educational practice of our country and certain foreign countries with a comparative analysis and presentation of foreign experience. This leads us to conclusion about unsatisfactory role and place

of these subjects. Hence, we assume it is important to empower their redefining within the development of educational system.

Key Words: Nature, Nature and society, Nature study, comparative analysis, education, developmental strategy.

ДР МИРЈАНА СЕГЕДИНАЦ
ДР МИРЈАНА ВОЈИНОВИЋ-
-МИЛОРАДОВ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

Департаман за хемију, ПМФ Нови Сад UDK: 373.3:502/504

МР ШТРБАЦ БИЉАНА

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.79-95

ОШ “Славко Родић” Бачки Јарак

Примљено: 22. 09. 2003.

СТАЊЕ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Резиме: Рад представља анализу стања еколошког образовања и образовања за заштиту и унапређење животне средине у нашим основним школама. Због разумењености наставних садржаја из области еколошког образовања у више наставних предмета, као и због лошег наслеђа прошлости, овом образовно-васпитном сегменту није придавана адекватна пажња. Сазнања до којих се дошло у процесу стварања овог рада могу послужити као позитивне иницијативе акција које могу бити примењене у практичном сегменту реализовања образовно-васпитног процеса. Реформа образовања која је у току, између осталог треба да оствари хармонизацију и реструктурирање еколошких образовних садржаја, са циљем квалитативног побољшања статуса еколошког образовања у нашим школама.

Кључне речи: Еколошко-образовање, образовно-васпитни процес

Увод

Предмет истраживања је анализа садашњег стања у области еколошког образовања и образовања за заштиту и унапређење животне средине у нашим основним школама. Истакнут је значај основног образовања, имајући у виду важност овог узраста за формирање адекватног односа према животној средини. Дата је анализа садашњег стања овог образовно-васпитног сегмента. Истраживање је обухватило могућност интеракције и међупредметне корелације при извођењу еколошких образовних садржаја, као и образовних садржаја из заштите и унапређења животне средине у наставним предметима као што су: Познавање природе и друштва, Познавање природе, Географија, Биологија, Хемија, Физика. Област заштите и унапређења и управљања животном средином, све више представља јединствену наду, пред све већом опасношћу да човек, не познајући

довољно и не поштујући еколошке законитости, уништава и деградира своју животну средину. Заштита и унапређење животне средине добија све већи значај. Данас на проблематици заштите животне средине раде тимови стручњака. Само високо образовани и добро информисани кадрови имају шансу да се успешно ухвате у коштац са проблемима животне средине који се у наредном периоду очекују. Убрзани темпо развоја индустрије у савременом друштву наметнуо је проблем заштите животне средине од полутаната који штетно делују на жива бића. Тако образовање за заштиту животне средине постаје све актуелније. Ова област васпитања и образовања захтева специфичан приступ. Неопходно је да еколошко образовање неопходно је да траје континуирано кроз читав живот, кроз школске и ваншколске институције. У савременим друштвено-економским условима заштита и унапређење животне средине представља глобални проблем. Поред политичких, законодавних, економских, техничко-технолошких мера неопходно је и предузети мере на едукацији становништва. Разлози за заостајање у еколошком образовању као и образовању и васпитању за заштиту и унапређење животне средине многобројни су: изолација, санкције, тешка економска ситуација. Потребно је у будућности ухватити корак са светским трендовима у области еколошког образовања, као и пронаћи нове аутономне путеве образовања, прилагођене условима и потребама нашег друштва.

Циљ истраживања: је сагледавање садашњег стања у области еколошког образовања у основним школама у оквиру образовно-васпитног система Републике Србије.

Задаци истраживања: су у функцији реализације циља истраживања. Задаци истраживања су:

- Испитивање ефикасности наставе у области еколошког образовања и образовања за заштиту и унапређење животне средине,
- Наставни планови и програми,
- Фонд часова,
- Наставни предмети у којима се проучава дата проблематика као међупредметна интеракција и корелација.

Методе истраживања: У овом истраживању коришћена је метода дескриптивне анализе.

Инструмент истраживања: Важећи Наставни план и програм.

Истраживање: Најпоузданији извори грађе за ефикасну примену методе анализе педагошке теорије су наставни планови и програми. Наведени извори су најближи педагошкој стварности одређеног времена. Они су израз друштвених интенција и потврда настојања да се реализују одређени циљеви образовања и васпитања по одређеним методичким критеријумима и на одређеном педагошком садржају.

У свакој области људског рада планирање има изузетно место као облик свеобухватних припрема за успешну организацију рада. У васпитном процесу све видове образовног рада школе (редовна, допунска, додатна настава, ваннаставне

активности), треба осмишљено и систематски планирати. Планирањем избегава се стихија у васпитно-образовном систему. Плански рад омогућава да наставник на основу теоријских сазнања и практичних искустава, предвиђа реализацију образовно-васпитних садржаја. Планирање није просто распоређивање наставних садржаја по часовима, то је много сложенији рад који обухвата повезивање низ различитих организационих елемената у јединствени систем рада. Планирањем се повећава ефикасност реализације наставе.

Табела 1: Приказ сејменџа наставног плана за основну школу

Број часова недељно	Наставни предмет	Годишњи фонд часова
по два часа недељно	Познавање природе и друштва (1. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Познавање природе и друштва (2. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Познавање природе и друштва (3. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Познавање природе (4. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Биологија (5. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Биологија (6. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Биологија (7. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Биологија (8. разред)	68 часа годишње
по два часа недељно	Географија (5. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Географија (6. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Географија (7. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Географија (8. разред)	68 часа годишње
по два часа недељно	Хемија (7. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Хемија (8. разред)	68 часа годишње
по два часа недељно	Физика (7. разред)	72 часа годишње
по два часа недељно	Физика (8. разред)	68 часа годишње

У Републици Србији образовно-васпитни садржаји у школама регулисани су законским актима и то у глобалним оквирима одређени су Законом о основном и средњошколском образовању (Службени гласник РС број 50/92), Правилником о наставном плану и програму основног и средњег образовања (Сл. гл. РС – Просветни гласник број 4/90, 2/91, 2/92, 3/93 и 1/94), Наставним планом и програмом (Сл. гл. РС-Просветни гласник 10/2003) као и другим подзаконским актима. Што се тиче наставних планова и програма у пракси се примењује више докумената као што су: Правилник о изменама и допунама закона основног и средњег образовања (Сл. гл. РС – Просветни гласник број 2/91). Измене и допуне Правилника о наставном плану и програму налазе се у Службеним гласницима РС – Просветни гласник број 2/92, 13/93, 1/99. Закон о уџбеницима и другим наставним средствима усвојен је 1993. године (Сл. гл. РС број 14/93).

Код нас наставни програми дају:

- теоријски оквир, који чине претпоставке о онима који уче, друштву, образовању, школи и сл.
- циљеве и задатке, предмете као и принципе за њихову реализацију

Табела број 2. Приказ наставног плана за основну школу Програм еколошког образовања и образовања за заштити и унапређење животне средине Основне школе "Соња Маринковић", Нови Сад;

Програмски садржаји	Методе, облици, рада	Реализатори	Ученици	Време
<p>У оквиру редовне наставе из сваког предмета изабрати тематске јединице које ће омогућити стицање знања о изворима загађења животне средине о дејству човека на природу, потреби бриге за животну средину.</p> <p>Пружати знање о заштити воде, хране, ваздуха, земљишта</p>	<p>Разговори, прикази, предавања, сва расположива средства; Редовна настава; Школа у природи;</p>	<p>Учитељи, Наставници, ПЕ-ПСИ.</p>	<p>1.-8. разреда</p>	<p>IX-V</p>

Ученицима дати основне информације о радијацији	Редовна настава; Слободне активности	Учитељи, Наставници, ПЕ-ПСИ.	1.-8. разреда	Током године
Свакодневно утицати на свест ученика о неопходности њиховог правилног става према заштити непосредне околине и дати кроз лични однос пример за адекватним ставом према бацању смећа по територији школе	Редовна настава; Ваннаставне активности;	Учитељи, Наставници, Одељенске старешине, ПЕ-ПСИ.	1.-8. разреда	Током године
У планирању рада одељења поћи од смерница датих у овом програму и планирати рад у зависности од узраста ученика	Анализа, планирање; Наставне и ваннаставне активности	Учитељи, Одељенске старешине	1.-8. разреда	Током године
Формирање еколошке комисије	Организовање и планирање	Наставници	5.-8. разреда	IX-V
Организовање квизова из области заштите животне средине	Акције, сусрети	Дечји савез, комисија за екологију	1.-8. разреда	Током године
Бирамо најбољи литерарни и ликовни рад из области з.ж.с.	Тимски рад; Акције, сусрети	Учитељи, Наставници, Ученици.	1.-8. разреда	Током године
Уређење еколошке собе (биолошки кабинет)	Тимски рад; Акција	Наставници, Ученици.	1.-8. разреда	Током године

Табела број 3: Приказ дела Наставној програма из биологије (VII раз.)

НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	ОБЛИЦИ РАДА	МЕТОДЕ РАДА	НАСТАВНА СРЕДСТВА
III ЗАШТИТА И УНАПРЕЂЕЊЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ (8+9+3)			
43. Животна средина и еколошка равнотежа			
44. Понављање -Животна средина и еколошка равнотежа			
45. Утицај човека на биљни и животињски свет у животној средини			
46. Понављање - Утицај човека на биљни и животињски свет у животној средини			
47. Подизање насеља и услови живота у градовима			
48. Понављање- Подизање насеља и услови живота у градовима			
49. Појам, извори и врсте загађивања и нарушавања животне средине и могућности заштите			
50. Понављање- Појам, извори и врсте загађивања и нарушавања животне средине и могућности заштите			
51. Објективно проверавање знања – Копнени (сувоземни) екосистеми			
52. Загађивање ваздуха и мере заштите			
53. Понављање - Загађивање ваздуха и мере заштите			
54. Загађивање воде и мере заштите			
55. Понављање - Загађивање воде и мере заштите			
56. Загађив. земљишта и мере заштите			
57. Понављање - Загађивање земљишта и мере заштите			
58. Загађивање хране и мере заштите			
59. Понављање - Загађивање хране и мере заштите			
60. Теренске вежбе: биљке као показатељи (индикатори) загађења			

Наставни планови се операционализују кроз наставне програме. Свака школа, дужна је да изради наставни програм, за текућу школску годину. У годишњим, програмима школе, приказане су све наставне и ваннаставне активности школе, а самим тим и теме из области екологије као и теме из заштите и унапређења животне средине. Наставници су дужни да припреме, персоналне програме рада, који морају бити у складу са Програмом рада школе и Наставним планом, издатим од стране Министарства просвете, односно образовно-васпитни акти, морају бити у складу са законом (Закон о школству Службени гласник, РС, 5/92:).

Настава је основна организациона форма образовно васпитног рада у школи. У поступку планирања и програмирања образовног циклуса централно место заузима наставни план и програм за одређену врсту школе. У већини земаља ради се о званичним документима просветних власти, на основу којих школе утврђују своје конкретне планове и програме наставног рада. Наставни програм најчешће је даг у виду табеле у којој је предвиђено следеће: наставна подручја односно наставни предмети, редослед изучавања тих предмета по разредима, годишњи и недељни фонд часова.

Активности школе на подручју екологије и заштите и унапређења животне средине налазе се и у годишњим програмима школе, где се поред редовне наставе даје и приказ ваннаставних активности, на којима се ученици, анимирају за актуелне проблеме екологије као и заштите и унапређења животне средине.

Наставници кроз своје месечне планове рада, као и кроз припреме за час, конкретизују даље наставне теме, и донекле имају слободу да самостално креирају садржаје из области заштите и унапређења животне средине. Теме из области заштите и унапређења животне средине могу да се реализују на различите начине. На пример у Биологији, овакви садржаји су издвојени у посебне, наставне области, док је у наставном предмету Хемија наставни садржаји из екологије и заштите животне средине, нису посебно издвојене. Образовно-васпитни садржаји из екологије и заштите животне средине, налазе у склопу наставних јединица, под другим називом (на пример при обради наставне јединице “Вода”, изучава се и загађење вода и мере заштите). У нашим наставним плановима и програмима устаљен је принцип распореда наставног градива по спирали у којима се наставни садржаји постепено шире, полазећи од простијег, лакшег, ближег ка сложенијим и тежим. То значи да се у сваком следећем разреду наставни садржаји продубљују и проширују уз минимално понављање.

Чињеница је да се програми еколошког образовања и образовања за заштиту и унапређење животне средине односе искључиво на образовне системе високо развијених земаља. Због тога су ови теоријски концепти тешко применљиви, или чак неприменљиви у земљама у развоју и сиромашним земљама трећег света. Емпиријска истраживања јасно показују да у земљама у развоју са недовољно

развијеном структуром образовања еколошка политика, па и еколошко образовање, као и образовање за заштиту животне средине имају само маргиналну улогу. Економски развој заузима приоритетан значај у лествици друштвених потреба и циљева ових земаља. Са овим проблемом се и наша земља сусреће. Реализација назначених програма у Агенди 21 постаје тешко изводљива.

Специфичан пут васпитања и образовања за заштиту и унапређење животне средине представља антиципацију позитивног наслеђа, као и искуство других земаља. То не значи да морамо преносити само туђа искуства већ треба тражити и нове путеве развоја ове врсте образовања.

Наставни предмет заштита и унапређење животне средине у нашем образовном систему не постоји. Ова тематика реализује се кроз следеће наставне предмете:

- Познавање природе и друштва,
- Познавање природе,
- Биологија,
- Хемија,
- Физика,
- Географија,
- Екологија и заштита животне средине.

У основној школи, у нижим разредима, теме из заштите и унапређења животне средине изучавају кроз следеће наставне предмете:

- Познавање природе и друштва,
- Познавање природе.

У вишим разредима основне школе заштита и унапређење животне средине реализује се кроз наставне предмете:

- Хемија,
- Биологија,
- Физика,
- Географија.

Приказ наставног програма у којима се налазе еколошки садржаји и садржаји из заштите и унапређења животне средине.

Нижи разреди:

Наставни план и програм Познавање природе и друштва

Према важећем Наставном плану, наставни предмет Познавање природе и друштва изучава се:

- у првом разреду са два часа недељно, тј. са по 72 часа годишње,
- у другом разреду са два часа недељно, тј. са по 72 часа годишње,
- у трећем разреду са два часа недељно, тј. са по 72 часа годишње.

Наставним планом одређује се обим, дубина и редослед наставних садржаја. Назначени су оперативни задаци везани за еколошко образовање и образовање за заштиту животне средине у свим разредима.

Први разред:

- упознавање појава у природи и друштву као и улоге човека у унапређивању животне средине, доступни учениковом сазнању;
- развијање интересовања за рад људи у месту и околини, које омогућују ученицима да обављају послове примерене њиховом узрасту;
- оријентисање у времену и простору и запажање временских и просторних односа;
- упознавање знаменитости места и природних лепота околине, развијање осећања о потреби за њихово очување;
- упознавање карактеристичних биљака и животиња у месту и околини;
- оспособљавање за посматрање природних и друштвених појава, као и очување односа живе и неживе природе;

Други разред:

- проширење знања о природи и друштву;
- оспособљавање ученика за извршавање обавеза према раду у школи (нпр. рад у школском врту, брига о уређењу хола као и о уређењу школског дворишта);
- упознавање живота рада људи у месту и околини. Уочавање зависности човека од природних услова, као и сагледавање утицаја активности човека на промену природних услова;

Трећи разред:

- продубљивање и проширивање знања о природи и друштву завичаја;
- стицање знања о лепотама природе у Србији;
- оспособљавање и разумевање појава у природи и друштву и примена стечених знања;
- стицање елементарних знања о повезаности међусобној зависности, условљености и развоју појава у природи и друштву;
- уочавање улоге људског рада у коришћењу природних богатстава и ефектима такве делатности;
- упознавање виталних процеса код живих бића;
- упознавање разноврсности биљног и животињског света у Србији;
- стицање знања о текућим и стајаћим водама у Србији (њиховом значају, изворима и ефектима загађења вода);

Четврти разред – Изучава се према важећем Наставном плану и програму, наставни предмет Познавање природе, са по 2 часа недељно, по 72 часа годишње;

У програму Познавања природе, налазе се садржаји из Географије, Физике и Биологије. Ако се изузме наставна јединица “Заштита природе у околини”, у уџбенику нема конкретних еколошких захтева.

Садржај наставних програма у настави Познавање природе треба да омогуће остварење постављених циљева. У градиву наставе Природе и друштва преовладава принцип распореда наставног градива по спирали у којима се наставни садржаји постепено шире, полазећи од простијег, лакшег, ближег ка сложенијим и тежим.

Виши разреди:

Теме из заштите животне средине срећу се у наставним програмима предмета: Географије, Физике, Биологије и Хемије.

Географија: 5, 6, 7. и 8. разред, са по 2 часа недељно, са по 72 часа годишње;

У оперативним задацима постоје захтеви о неопходности заштите биосфере као еколошког оквира у коме егзистира човек и одговорност човека и друштва у погледу заштите животне средине. У садржајима постоји тема земљиште, биљни и животињски свет на земљи и заштита земљишта. У шестом и седмом разреду, ни међу циљевима, као ни у садржајима не постоје захтеви за заштиту природе. У осмом разреду у наставној теми “Воде” обрађује се загађеност вода, биљни и животињски свет. Постоји наставна тема о националним парковима у нашој земљи. Код наставне теме “Шуме” обрађује се и заштита шума.

Физика: 6, 7. и 8. разред, са по 2 часа недељно, са по 72 часа годишње;

У наставном програму, међу циљевима и задацима наставе физике истакнуто је да ученици треба да упознају основне законе природе, да упознају став човека према околној средини и развијају знања о заштити животне средине, као и да се стекну навике штедне енергије. У шестом и седмом разреду нема наставних садржаја из области екологије и заштите животне средине. Ученици треба да се упознају са основним физичким појмовима, величинама, јединицама и основним физичким законима. Наводи се потреба о заштити штетног дејства од буке. У осмом разреду говори се о радиоактивном загађењу и заштити од радиоактивног зрачења.

Хемија: 7. и 8. разред, са по 2 часа недељно, са по 72 часа годишње;

У Наставном програму за наставни предмет Хемија наставни задаци говоре да ученицима треба пружити основна знања о хемијским појавама, променама и законитостима. Треба да се укаже на потребу заштите природе, животне и радне средине. Такође треба да се укаже на потребу заштите од контаминаната.

Седми разред: у оквиру наставне теме “Вода” потребно је указати на чињеницу да човек загађује воду и да штетне последице делују и на самог човека. Такође постоји захтев да ученик упозна токсичност неких хемијских супстанци, индустријских отпадака и производа сагоревања.

Образовно-васпитни садржаји у којим се разрађује тематика заштите и унапређења животне средине:

- Оксиди: Наведени су токсични оксиди, извори загађења и мере заштите од загађења
- Вода: У склопу, ове лекције ради се и загађење воде, као и мере заштите од загађења
- Хлор: Наведена су токсична једињења хлора, његова употреба као средства за дезинфекцију, дате су концентрације хлора и његових деривата, које имају токсично дејство
- Сумпор: Приказана су отровна једињења сумпора, загађење вода једињењима сумпора
- Фосфор: Отровност, фосфора и његових једињења, је посебан акценат на фосфате, који улазе у састав минералних ђубрива, поменути су фосфати и као састојци детерџената и њихова улога као загађивача вода
- Азот: Код упознавања са хемијским елементом азотом, ученицима се говори о значају аминокиселина, али о штетним једињењима која настају при разградњи беланчевина, као и употреби соли азота за производњу пољопривредних ђубрива и њиховом штетном ефекту на животну средину
- Угљеник: код угљеника, говори се о токсичном дејству угљен-моноксида и угљен-диоксида

Осми разред: Приликом обраде угљоводоника, постоји упутство да их треба обрадити и са аспекта заштите животне средине. Ученици треба да стекну основна знања о проблемима загађења природе сагоревања фосилних горива и заштите ваздуха од загађења.

Образовно-васпитни садржаји у којим се разрађује тематика заштите и унапређења животне средине:

- Натријум, калцијум, магнезијум, граде јаке базе, које представљају велике загађиваче река
- Гвожђе: Обрађен је координирајући ефекат гвожђа
- Бакар: Наведен је бакар-сулфат, као токсично једињење
- Олово: Обрађена је токсичност олова и његових једињења и штетно дејство по здравље људи
- Халогени елементи: Поменути су фреони и њихов штетан ефекат по атмосферу
- Органска једињења: Наведена су штетна једињења цикличних и ароматичних угљоводоника
- Полимери: Наведени су као састојци пластичних маса, обрађене су пластичне масе као загађујуће материје и њихово штетно дејство на биосферу
- Загађење животне средине: На крају уџбеника дат је нешто шири преглед загађујућих материја, као и њихових извора и ефеката загађења

Биологија: 5, 6, 7. и 8. разред са 2 часа недељно, са по 72 часа годишње;
У циљевима и задацима наставе биологије стоји да ученици треба да развијају одговорност према стању животне средине. Ученици треба да:

- развијају свест о властитом положају у природи,
- развијају способност повезивања појмова и процеса у живим бићима,
- развијају осећање одговорности према стању животне средине,
- схвате односе живих бића у животној средини као и динамику промета материје и енергије на општем нивоу.

Садржаји наставе биологије у пуној мери предвиђају рад на еколошком образовању као и рад на проблему заштите и унапређења животне средине. То се посебно односи на седми разред када се ученици упознају са основним појмовима екологије, биотопа, биоценозе, екосистема и где је такође предвиђено посебно поглавље о заштити и унапређењу животне средине. Најкомплетније област екологије као и заштите и унапређење животне средине обрађена је у 7. разреду основне школе. На почетку школске године посвећено је доста пажње општим појмовима екологије. Касније се ученици подробно упознају са екосистемима, као и основним биомима на нашој планети. На овако стечено еколошко образовање надограђују се знања из области заштите и унапређења живоне средине са тринаест наставних јединица и три теренске вежбе, где се ученицима пружају знања о различитим врстама контаминације, полутантима, њиховом токсичном дејству, као и мерама заштите. У оквиру теренских вежби предвиђа се посета националом парку, где се ученици на лицу места могу се срести са лепотима природе и чињеницом о неопходности очувања биодиверзитета.

Преглед наставних јединица у оквиру којих се реализују садржаји из заштите животне средине:

- ❖ Заштита и унапређење животне средине
- ❖ Животна средина и еколошка еквилибријум
- ❖ Утицај човека на биљни и животињски свет
- ❖ Подизање насеља и услови живота у градовима
- ❖ Појам, извори и врсте загађења, као и могућности заштите животне средине
- ❖ Загађење ваздуха и мере заштите
- ❖ Загађење воде и мере заштите
- ❖ Загађење земљишта и мере Заштите
- ❖ Загађење хране и мере заштите
- ❖ Простори посебних природних вредности и природне знаменитости
- ❖ Заштита флоре и фауне
- ❖ Обнова животних заједница
- ❖ Теренске вежбе:
- ❖ Упознавање биљака као индикатора загађености ваздуха

- ❖ Упознавање индикатора загађења земљишта
- ❖ Упознавање индикатора загађења вода.

У корелацији са наставним садржајима из Географије, Физике, Хемије, ово градиво пружа солидну основу за стицање нових знања и практичних искустава у даљем току школовања у средњој школи. У оквиру ових садржаја ученицима су на јединствен и сликовит начин објашњени појмови (нпр. киселе кише, ефекат стаклене баште...)

Табела број 4: Наставни садржаји које ученици треба да савладају у 7. разреду основне школе из екологије и заштите животне средине (извод из наставног програма):

Наставна тема	Наставни садржаји
ДЕФИНИЦИЈА ЕКОЛОГИЈЕ	Екологија је наука која проучава односе организама (човека, биљке, животиње) и микроорганизама и животних заједница према условима спољне средине, као и односа који постоје између самих живих бића у биоценозама
БИОЛОШКИ ФАКТОРИ, ЖИВОТНА СРЕДИНА ЖИВОТНО СТАНИШТЕ ПОЈАМ ЕКОСИСТЕМА ПОЈАМ ПОПУЛАЦИЈЕ	Појам еколошких фактора. Подела еколошких фактора: а) абиотички – климатски (светлост, температура, влажност) – едафски (особине земљишта) – орографски (особине рељефа); б) биотички – узајамни утицај организама – антропогени утицај. Бројни односи бића у популацији
КЛАСИФИКАЦИЈА ЕКОСИСТЕМА ЕКОСИСТЕМ МОРА	Основне карактеристике морског екосистема. Кружење материје и протикање енергије у екосистему мора. Разноврсност и распрострањеност бића у мору (планктон, нектон, бентос). Главни загађивачи морске воде, последице и мере заштите (изливање нафте у море, “цветање” мора и сл.).
ЕКОСИСТЕМ СТАЈАЊИХ ВОДА	Основне еколошке карактеристике стајаћих вода. Језерски екосистем, језерске животне заједнице, прилагођеност организама, однос исхране у језеру.
ЕКОСИСТЕМ ТЕКУЋИХ ВОДА	Еколошке карактеристике текућих вода. Прилагођеност животињских организама на специфичне услове живота у текућим водама. Прилагођеност биљних организама на услове живота у текућим водама. Однос исхране.

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА КОПНЕНИХ ВОДА	Квалитативна и квантитативна анализа. Главни загађивачи копнених екосистема, последице и мере заштите.
СУВОЗЕМНИ ЕКОСИСТЕМИ	Основна еколошка карактеристика. Појмови “спратовности”, “шикара”, “шумских стеља”. Живи свет спрата дрвећа и жбунова, приземних биљака и шумских биљака и шумског земљишта. Значај шумске заједнице на човека (фабрике кисеоника). Шуме Југославије (уништавање шума од стране човека (сеча, суша). Основна еколошка својства. Биљне и животињске заједнице травних екосистема и њихова међусобна зависност. Ливаде и пашњаци и њихов значај. Агроекосистеми. Заштита биљака од болести.
ШУМСКИ ЕКОСИСТЕМИ	
ТРАВНИ ЕКОСИСТЕМИ	
ЗАШТИТА И УНАПРЕЂЕЊЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ	Појам животне средине. Појам еколошке равнотеже. Подизање насеља и услови живота у градовима. Појам, врсте и извори загађивања.
ЗАГАЂИВАЊЕ ВОДА	<i>Категоризација загађивача:</i> према пореклу (урбани, индустријски, пољопривредни); према судбини у хидросфери (деградибилне и недеградибилне материје као што су пестициди и пластичне масе; према природи загађења (хемијско, физичко, биолошко) Извори неорганског порекла – нуспродукти индустрије (минералне киселине, базе, хлор, хлор-фенол, амонијак, полифосфати, тешки метали) Извори органског загађења – канализације, комунални отпаци, отпадне воде, фабрике целулозе, фабрика шећера, пива итд. (биљна влакна, биљне и животињске масти, фекалије...) Физичко загађење – промена температуре, провидности, радиоактивност). Биолошко загађење (присуство патогених бактерија, вируса, протозоа). Заштита вода од загађења (физичко, хемијско, и посебно биолошко прочишћавање).
ЗАГАЂИВАЊЕ АТМОСФЕРЕ	Извори загађивања атмосфере: - природног порекла, минерали и полутанти живих бића, димови пожара, гасови термалних вода итд. - антропогеног порекла (прашина, аеросоли, дим, чађ, измаглице, смог, угљенмоноксид, озон, азотни оксиди, тешки метали, радијација. Мере заштите.

ЗАГАЂИВАЊЕ ЗЕМЉИШТА	Извори загађивања литосфере: - пестициди - радиоактивне материје - патогени микроорганизми (неправилна локација и употреба септичких јама) - природни процеси (ерозија земљишта) “потпомогнути” од стране човека. - Мере заштите (хигијенско-санитарне и техничке мере)
ЗАГАЂИВАЊЕ ХРАНЕ	Адитиви, пестициди, антибиотици, лекови, хормони, тешки метали, радиоактивни елементи, биолошки загађивачи (Цлостридиум Ботулинум, Салмонелла, итд.) Мере заштите (контрола квалитета)
ВЕЖБА	Упознавање биљака као индикатора степена загађености воде, земљишта, ваздуха.
ЗАШТИТА ПРИРОДЕ	Заштита угрожене флоре. Заштита угрожене фауне. Заштита угрожених животних заједница. Обнављање животних заједница. Посета националном парку или природном резервату.

Закључак: У протеклих двадесетак година колико се у нашем образовно-васпитном систему разрађује тематика екологије и заштите и унапређења животне средине, забележен је евидентан напредак. Али то још увек није довољно, треба још много урадити на побољшању наставног процеса да би се дошло до еколошки пожељног понашања младих:

- Не постоји тема из области екологије и заштите животне средине која се не може обрадити из више предмета и то је још један од доказа о неопходности мултидисциплинарног приступа. Рецимо, проблем заштите вода, ваздуха, земљишта од загађења може се обрадити у различитим наставним предметима (Познавање природе и друштва, Познавање природе, Биологија, Географија, Хемија, Физика...).
- При том треба истаћи да у сваком наставном предмету треба обрадити дотично загађење са аспекта карактеристичним за тај предмет, имајући у виду и узраст ученика. Остављено је доста простора и самом наставнику за одабир различитих начина реализације и због тога је он обавезан да прати актуелне проблеме загађења и заштите животне средине. Неопходно је да постоји довољан број тема везаних за ову област, али оне као и друге теме треба да буду само оквир из кога ће наставник васпитно деловати својим сопственим знањима у односу како према ученицима, тако и према средини која нас окружује.

- Истраживање је показало да су образовно-васпитни садржаји из екологије као и из заштите и унапређења животне средине у постојећим наставним плановима и програмима наведени, али их треба конкретизовати и продубити. Недовољна је међупредметна интеракција и корелација.
- Нема практичних образовних садржаја, где би се ученици на лицу места упознали са великим загађивачима.
- Не форсира се принцип очигледности који је наишао на позитиван одјек у англо-саксонским земљама. Знања стечена на лицу места, ван учионице, у природи, брже се усвајају и дуже памте.
- Ученици се недовољно анимирају за практичне акције на заштити животне средине (прикупљање секундарних сировина, уређење школског дворишта, оближњег парка). Укључивање у практичне акције на заштити и унапређењу животне средине треба почети још у најранијем узрасту.
- Еколошко образовање треба да се одвија перманентно кроз читав живот (од вртића, до универзитетских студија), кроз формалне и неформалне облике образовања. Ово је резултирано алармантним степеном контаминације планете и потребом њеног очувања за будуће генерације.

У овом тренутку, када се говори о еколошком образовању, битно је истаћи да није реч о школовању еколога, већ о васпитању друштва, да се екосистеми и природна добра не штите од човека, већ за човека. Неопходно је да се схвати да човек није господар природе, већ само њен члан, да је са природом нераскидиво везан са способношћу мисаоне делатности расуђивања.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брун Г., Гавриловић Д., Матановић В., Стевановић С., (1997): *Мојући љравци развоја образовања и васпићања за зашпићу и унапређење живојине средине*, Нови Сад: Управа за заштиту и унапређење животне средине.
2. Ждерић М., Цекуш Г., Малешевић Ј., Грдинић Б. (1996): *Методика наставае љрироде и друшћва*, Нови Сад: Тодор.
3. Ждерић М., (1983): *Школа и живојина средина*, Нови Сад: Мисао.
4. Ждерић М., (1989): *Примена дидактичких метода за формирање одговорној односа љрема љприроди*, Београд: Настава и васпитање, стр.,59-65.
5. Карапанчић П., Ђукић Р., (1996): *Распоред наставаних садржаја из биолојје*, Београд: Просветни преглед.
6. Матановић В., Славковић Ж. (1985): *Сћање еколошкој образовања у основним исредњим школама у СР Србији*, Београд: Настава и васпитање, стр. 68-74.
7. Мишковић Д., (1981): *Основи зашпићие живојине средине 1. гео*, Нови Сад: Природно-математички факултет.
8. Сарић М., (1985): *Ојшћи љринцији научној рада*, Београд: Научна књига.

Summary: The paper presents the analysis of the situation of ecology education for protection and improvement of living environment in our primary schools. Due to fragmentary curricula concerning ecology education, and partly due to bad heritage from the past, this educational segment did not have the adequate attention. The knowledge gained from the activities, which led to completion of this paper, could serve as positive initiations for actions, which could be implemented in practice during the teaching process. The current process of educational reforms, should, among other things, harmonize and restructure educational contents dealing with ecology, in order to achieve qualitatively better status of ecology education in our schools.

Key Words: ecology education, process of education.

Резюме: Эта работа - анализ положения экологического образования и образования защиты и улучшения окружающей среды в наших начальных школах. Из-за разновидности учебных содержаний из области экологического образования в большинстве школьных предметов, как и из-за тяжелого наследия прошлого, этом образовательно-воспитательном сегменту не посвящалось соответствующее внимание. Понятия которые мы обрели создавая эту работу могут быть положительными инициативами действий, которые могут быть применены в практическом сегменте осуществления образовно-воспитательного процесса. Нынешняя реформа образования, наряду с другими задачами, должна осуществить гармонизацию и перестройку экологических образовательных содержаний, с целью качественного улучшения положения экологического образования в наших школах.

Стержневые слова: Экологическое образование, образовательно-воспитательный процесс

МР МИЛИВОЈЕ МЛАЂЕНОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 81'371:792.028.4

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.97-104

Примљено: 10. 09. 2003.

ГОВОРНИ ЧИНОВИ И ДРАМСКЕ СИТУАЦИЈЕ

Резиме: Категоризација говорних чинова коју је начинио Џон Серл полазиште је за њихову примену у позоришном дискурсу. Могућност практичне примене максиме “говорити - значи чинити” Ролана Барта, у позоришној анализи аутор најпре налази у категорији глагола који изражавају радњу коју означавају, дакле у перформативима. Надаље, у раду се посебна пажња посвећује неизговореном, односно подтексту, као конституенту театралности који је увек присутан у суштини драмског текста као специфичног литерарног дискурса. У раду се такође анализирају пресупозиције које учвршћују дијалог, те форме дијалога, дидакалије и услови исказивања.

Кључне речи: филозофија језика, перформативност, дискурс, контекст, услови исказивања, принцип изразивости, дидакалије.

Примена теорије говорних чинова јесте превасходно покушај пропедеутичке природе. Ваља га схватити као настојање да се језик, као делатност, прикаже живом, активном збиљом која се одређује. Указаћемо на прагматичне околности или контекст у којима је могуће остварити говорне чинове. Другим речима усмерићемо се на њихову перформативну садржину која се најочигледније уочава у драмским ситуацијама. По дефиницији Џона Серла говорни чин је говорни акт:

- наређивања (Примери: “Ургирај телефонски”, “Ако се прибојаваш одлази”, “Иди, кад ти се говори”, “Стави рајбер на врата и не отварај никад”, “Сагни се, Снежана”)¹,

¹ Сви примери у овом раду су узети из драма за децу Александра Поповића сабраних у књизи “Три светлице с позорнице”, Вук Караџић, Београд, 1986.

- молбе (Примери: "Само још мало пожурите", "Спасите ме", "Хајде, пожурите, патуљци моји добри", "Отвори ми, лепотице"...),
- извињења (Примери: "Дугујемо вам још једно извињење", "Надам се да се ти не љутиш", ")

Ан Иберсфелд², анализирајући функционисање позоришног дијалога прагматични аспект дијалога повезује са теоријом говорних чинова Џона Серла, односно припадника Оксфордске школе Остина и Дикроа. Серлов претходник, Остин, занима се за оно што речи чине, а не за оно што оне "значе". А Серл, као Остинов најчувенији следбеник, потенцира изговор говорних чинова. Примењујући Серлову категоризацију говорних чинова издвајамо:

- а) локутивно дејство којим се производи исказ одређеног значења, експлицитна садржина.
- б) перлокутивно дејство када исказ изазива одређену реакцију на слушаочево понашање, веровање, осећање,
- ц) илокуционо дејство, то јест, чин који врши говорник самим тим што је формирао исказ (обећавање, заповедање, тражење, крштење...).

Дејвид Кристал нам је понудио другачију, али веома прегледну категоризацију говорних чинова:

ДИРЕКТИВНИ - навођење слушаоца да нешто учине (молба, наредба, захтев) Примери: "Будите стрпљиви", "Ако се прибојаваш одлази", "А ти је ухвати за руку, па је води у шуму",

ОБАВЕЗУЈУЋИ - говорник се обавезује на извесне поступке у будућности (обећање, гаранција). Примери: "Обећај им запослење за синовца и локацију за градњу куће", "Ја ћу те богато наградити", "Зар заборављате шта сте обећали, да се нећете уплашити од ваше Снежане"...

ЕКСПРЕСИВНИ - говорник исказује своја осећања (извињење, саучешће, добродошлица...) Примери: "Извините, краљице лепоте, Снежано наша", "Е, па извини, вас је сто седамдесет, а круна је само једна...", "Живела моја сестра победница"...

ДЕКЛАРАЦИЈЕ - исказ говорника доводи до промене у спољној ситуацији (крштење, женидба, подношење оставки...)

ПРЕДСТАВНИ - говорници исказују своје мишљење о истинитости неке пропозиције, тврде или претпостављају. Пример: "Мали патуљци нису више мали патуљци, зато што су сад мали патуљци велики порасли".

Иберсфелд наглашава да није само позоришни говор, већ сваки говор речин, поштујући на тај начин Серлов категорични захтев о односу мисли и језика као примарно филозофски проблем: "Што се тиче самог садржаја речи, на глумцу је да сваки пут покаже оно што је основни чин говора, другим речима, оно што је у сваком тренутку не само речено већ учињено речју" (Иберсфелд, 2003)

² An Ibersfeld, profesor teatrologije na Sorboni, autor je dragocenih studija iz sfere teroije pozorišta. Njen rečnik "Ključni termini pozorišne analize" je pouzdan vodič za dramaturge i reditelje. Sadrži ključne književnoteorijske, filozofske, političke, pozorišne i, za naš rad posebno zanimljive, lingvističke odrednice koje je su povezane sa scenskom praksom.

Говорећи о методу и обиму свог огледа из филозофије језика Серл истиче темељна питања проучавања: “Како се речи односе према свету... каква је разлика између смисленог и бесмисленог скупа речи? Шта мислимо када кажемо да је нешто истинито или лажно...”. Надаље, Серл инсистира на диференцијацији филозофије језика и лингвистичке филозофије: “Лингвистичка филозофија је покушај да се разматрањем уобичајене употребе појединачних речи или других елемената у неком језику реше одређени филозофски проблеми. Филозофија језика јесте покушај да се филозофски разјасне и опишу извесне опште одлике језика као што су референца, истина, значење и нужност; филозофија језика се само узгред бави појединим елементима неког одређеног језика.” (Серл, 1995, 44.) Интересантно је, међутим, да наши лингвисти стављају знак једнакости, односно дају синонимно значење терминима лингвистичке филозофије и филозофије језика. У енциклопедији “Српскохрватски језик” одредница лингвистичка филозофија (филозофија лингвистике) гласи “грана лингвистике која изучава филозофску основу језика и говора, из посматрања језичких појава изводи закључке о природи и значењу функционисања језика, испитује логичку и сазнајну вредност језичких средстава.” (Енциклопедијски лексикон Српскохрватски језик, 1972., 201.) Милка Ивић термин филозофија језика везује за Мартијев психологизам у лингвистици, односно свођење језичког значења на психолошку теорију, што је, блиско и учењу А. Белића о језичким константама чија је суштина у ставу да је “све што се дешава у језику условљено духовном природом говорника”. Чини се да најрационалније овој терминолошкој недоумици приступа Дејвид Кристал који у “Енциклопедијском речнику модерне лингвистике” дозвољава преклапање појмова лингвистичке филозофије и филозофије језика, зависно од интенционалне вредности проучавања. Полазећи од максиме Ролана Барта “говорити, значи чинити”, Иберсфелд могућност примене теорије говорних чинова у позоришној анализи види најпре у категорији глагола који изражавају радњу коју означавају, дакле у перформативима. Међутим, способност да се изврши радња говором, перформативност (не може се изговорити “обећавам”, а да се не обећа, или “проклињем” без проклињања, “крштавам те”, без чина крштења, итд.) није једино својствена перформативним глаголима. Сваки исказ има и перформативни садржилац. То је веома лако уочљиво у исказима са конативном вредношћу³, али исто тако и код оних са потврдном вредношћу (који говори и истинито и лажно). Међутим, Емил Бенвенист, упозорава да се перформативни исказ не може увек с лакоћом препознати: “Кад је реч о перформативу, увек се мора претпоставити да је испуњен услов ваљаности који се односи на исказујуће лице и на околност исказивања. У томе је критериј, а не у избору глагола.” (Бенвенист, 1975, 211)

³ У смислу функција вербалног општења Романа Јакобсона, једна од шест фундаменталних чинилаца: емотивна, референцијална, poetska, faticka, metajezicka i konativna funkcija.

Полазећи од тврдње да “говорити то дакле увек значи деловати на саговорника” Иберсфелд наводи да је то деловање остварљиво једино уз услове говора што претпоставља да у сваком говорном чину, међу саговорницима (комуникаторима) постоји уговор. “ Свака говорна размена подразумева, дакле успостављање, продужавање, мењање или прекид говорног уговора. Позоришни дијалог је размена речи у животу (то је област у којој је мимезис непобитан). Занимљиво је посматрати низање говорних чинова у дијалогу, и уговоре који их поткрепљују, што не само да омогућује читање дијалога, већ и целокупно кретање радње. Тим пре што постоје индиректни говорни чинови који делују заобилазним лингвистичким средствима, може се издати наређење да се затвори прозор тако што ће се рећи “Овде је хладно” (Иберсфелд, 1996, 136)

Наведени текст који говори о неизговореном, односно подтексту, као елементу театралности који је иманентно присутан у суштини драмског текста као специфичног литерарног дискурса, намеће нам се као кључни моменат у разматрању могућности примене говорних чинова у позоришној анализи.”У најопштијем смислу дискурс је бихејвиорална ЈЕДИНИЦА која има предтеоријски статус у лингвистици: он је скуп ИСКАЗА који чине било који препознатљив ГОВОРНИ догађај (с тим што се не помиње његово језичко СТРУКТУРИСАЊЕ ако га уопште има); нпр. конверзација, виц, проповед, интервју. Класификација дискурских функција, с посебним освртом на врсту теме, ситуације и понашања говорника, често се врши у СОЦИОЛИНГВИСТИЧКИМ проучавањима (нарочито примитивних друштава), нпр. разликовањем дијалога од монолога, или (специфичније) говорништва, ритуала, увреде, нарације и тако даље”.(Кристал, 1999, 68.). Позоришни дискурс, међутим, јесте истовремено и оно што је фикција и оно што је из сфере перформативности. “Својом свеукупношћу позоришни дискурс обухвата све што потиче из текста (дидаскалије, дијалоге, монологе и непосредна обраћања публици), али истовремено и дискурс редитеља, будући да он неизбежно мења дискурс скриптора. Није нимало једноставно користити се појмом дискурса, будући да појам остаје неодређен и готово ништа друго не преостаје но да се - не без произвољности реконструише глас или дискурс режије” (Иберсфелд, 1996, 138).

Она захтева да се приступи брижљиво пресупозицијама (неизговорено) које учвршћују дијалог, те лингвистичком, формама дијалога, дискурсу лика, дидаскалијама, условима исказивања.

НЕИЗГОВОРЕНО И ПОДРАЗУМЕВАНО

“Комуникација нужно укључује говорне чинове. Узимам као аналитичку истину о језику да све што се може подразумевати може и рећи”, став је Серлов у уводу у анализу говорних чинова, односно комуникације, из које он искључује

глуму коју сматра паразитским обликом комуникације, инсистирајући дакле на дословности исказа. Упркос томе Ан Иберсфелд у својој анализи обухвата неизговорено, односно подтекст у смислу који подразумева Станиславски. Неизговорено у позоришту обухвата елементе чија је особина да су изречени “негде другде”. Постоје две групе неизговореног; а) пресупозиције и б) оно што се подразумева.

Пресупозиције су саставни део смисла исказа, независне од контекста. На пример: у драми “Снежана и седам патуљака”, маћеха открива да је Снежана жива и да је нашла уточиште код седморице патуљака. Она претећи каже: “Чекај само док патуљци оду у шуму...” У овом случају пресупозиција је да су патуљци Снежанини заштитници. Било да је исказ упитног облика: “Да ли су патуљци у кући” или одречни - “Нећу да учиним ништа док су они са њом”, пресупозиција и даље остаје: патуљци су Снежанини пријатељи. “Кад један текст садржи у себи пресупозиције, он безусловно садржи позив упућен другом и треба га разумети у односу на примаоца” (Иберсфелд, 1996, 119).

Важе иста правила и за подразумевано. Пример: патуљци кажу Снежани “Можеш, Снежана, остати код нас да нам будеш мама”. Овај исказ обухвата низ прећутаних претпоставки- да су патуљци остали без мајке, да им се њена нарав допала и да их подсећа на мајчинску љубав, итд. Међутим, да је исказ порекнут, све што је подразумевано било би подвргнуто сумњи. Значајан део редитељског и глумачког умећа јесте да се пронађу и одгонетну видови неизговореног. У том подручју се налази и кључна разлика између драмског текста и текста представе, што представља смисао и суштину позоришне уметности.

УСЛОВИ ИСКАЗИВАЊА- ДИДАСКАЛИЈЕ

Дидаскалије означавају све оно што у драмском тексту недвосмислено припада аутору, скриптору. Оне су уствари сценске ознаке места и времена, упутстава за глумца, одређују просторно-временске координате фиктивног драмског збивања. Њихова је функција, дакле, потпуно прагматична: имају карактер наредбодавног језичког чина. Оне представљају најбољи пример функционисања у драмском тексту, управо у оном филозофском смислу како говорне чинове анализира Џон Серл. Унутрашње дидаскалије, напомене редитељу и глумцима могу се налазити и унутар текста и тада се очитују као перформативи. “Главна својства перформатива није то да они прецизирају и експлицирају радњу која се њима врши, већ то да они могу бити употребљени за вршење одређене радње, онда је доста плаузибилно рећи да сви изрази који могу бити употребљени аналогно неком даном перформативу и сами јесу перформативи. Притом се онда раније споменуто својство експлицитности може схватити као ознака једне уже групе перформатива, егземпларне групе која бива названа, према том својству,

експлицитним перформативима “(Мишчевић, 1995, 14-15). Прожимањем сценског и вербалног назначавају се гестуални односи, мимика, покрет, сценски чин. Примери унутрашњих дидаскалија које су истовремено и типични говорни чинови, перформативи, односно способност да се изрази радња говором:

“Реци нешто, немој само да ћутиш”,

“Дај ми већ једном тај твој плајваз”,

“Навуците јој цак на главу”,

“Спречите је да се покаже”.

“Ко губи има право да се љути, а остали да му се ругају”, итд.

Дидаскалије, дакле, одређују контекст комуникације, дефинишу прагматику, што ће рећи, конкретне услове остваривања начела изразивости (експресибилности).

Принцип да све оно што можемо замислити можемо и рећи, а који Серл назива “принципом изразивости” се грана и има значајне последице. “Он има за последицу то да случајеви у којима говорник не каже тачно оно што подразумева - главне врсте ових случајева недословност, неодређеност, двосмисленост и непотпуност - нису теоријски гледано битни за језичку комуникацију. Али најважније за сврху овог истраживања јесте то да нам тај принцип омогућује да правила за извођење говорних чинова изједначимо са правилима употребе извесних језичких елемената, пошто за сваки могући говорни чин постоји могући језички елемент чије је значење (у датом контексту) довољно да се одреди да је његов дословни изричај извођење управо тог говорног чина” (Серл, 1995, 66-67). Није проблем у томе што нека драмска дела не садрже пишчеве напомене. У ствари, код одличних драмских писаца врло често и нема уопште назначених дидаскалија. “Драмско дело се по томе и разликује од приповетке и романа, што је у њему све изграђено тако да не захтева никакве дидаскалије, нема потребе да се прича зашто, где и како, зато што све постоји у суштини саме структуре драмског дела. У томе и јесте његова суштина - што може да постоји и без дидаскалија (Мејерхолд, 1976, 181).

Значи, суштинска лингвистичка разлика између дијалога и дидаскалија дотиче се проблема субјекта исказивања, односно питања ко говори. У дијалогу говори лик, који се, наравно, разликује од писца, и прописује сваком месту на којем говори и део дискурса. Дидаскалије су онај контекстуални део текста и код вештог писца (као што је Александар Поповић) оне могу бити сведене на најмању могућу меру.

Иако су “Говорни чинови” Џ. Серла дело аналитичке филозофске традиције оно је постало занимљиво и лингвистима, комуниколозима, теоретичарима књижевности и, како смо показали, аналитичарима позоришног дискурса. Тако, на пример, Најал Луси, чувен по својој постмедиристичкој теорији књижевности, позивајући се на Бартово одобравање “констативних” перформанси књижевног

понашања, своди задатак књижевне критике на разликовање “добрих примера перформативне књижевности од оних лоших или раздвајање “срећних” од “несрећних” књижевних чинова” (Луси, 1999, 192). Све у свему, снага овог мишљења посвећеног односу мисли и језика, односно схватању теорије језика као дела теорије акције јесте у утврђивању правила која важе за говор као врсту људског понашања. Серл је настојао да одговори на питања која су покренула две струје из области филозофије језика- једна која се усмерила на употребу израза у говорним ситуацијама и другу чији је циљ био анализа значења реченица. Његов је став, да би се дошло до потпуније филозофије језика, да се мора дати одговор на оба питања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист, Е. (1975): *Проблеми ошћине лингвистике*, Београд: Нолит.
 2. *Енциклопедијски лексикон Српскохрватски језик*, (1972): Београд: Интерпрес.
 3. Иберсфелд А. (1996): *Речник кључних термина позоришне анализе*, Нови Сад: Сцена, 5-6/96.
 4. Иберсфелд, А. (2003): *Позоришна револуција у XX веку и усамљена реч*, Нови Сад: Зборник радова “11. међународни симпозијум позоришних критичара и театролога “Нова европска драма: Уметност или роба” “).
 5. Кристал, Д. (1999): *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: Нолит.
 6. Луси, Н. (1999): *Послјемодернистичка теорија књижевности*, Нови Сад: Светови.
 7. Мејерхолд, В. (1976): *О позоришту*, Београд: Нолит.
 8. Миочиновић, М. (1996): *Комички жанр Александра Појовића*, Нови Сад: Сцена, 5-6.
 9. Мишчевић, Н. (1995): *Предговор у књизи “Говорни чинови” Џона Серла*, Београд: Нолит.
 10. Серл, Џ. (1995): *Говорни чинови*, Београд: Нолит.
-

Summary: A categorization of speech acts made by John Searle is the basis for their application in a theatre discourse. A possible application of Roland Bart's maxima “to speak – means to act” in theatre analysis, the author traces first in the category of verbs which express action they define, in other words, and in performs. Further on, the author carefully examines the unspoken, i.e. the subtext, as the constituent of the theatrical, which is constantly present in the substance of a drama text as a specific literary discourse. In addition, the paper analyses presuppositions, which strengthen the dialog, as well as dialog forms, instructions, and state in words conditions.

Key Words: philosophy of language, performance, discourse, context, state in words conditions, principle of expressing, instructions.

Резюме: Категоризација речевог дејства којому сделал Джон Серл исходно положение для его применения в театральной сфере. Возможность практического применения лозунга

«говорить – обозначает делать» Ролана Барто, в театральном анализе автор находит прежде всего в категории глагола, выражающего обозначаемое событие, значит в перформативах. Дальше, в работе особенное внимание посвящается невысказанному, т.е. подтексту как основополагающем признаку театральности, всегда присутствующей сути драматического текста, в виде специфической литературной речи. В работе также анализируются «прежние предположения» (пресуппозиции), укрепляющие диалог, как и формы диалога, дидактики и условия высказывания.

Стержневые слова: философия языка, воспроизведение (перформативность), речь (дискурс), контекст, условия высказывания, принцип выразительности, дидактики

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

ЧЕДО ГОВЕДАРИЦА

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.016:003-028.31

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.105-124

Примљено: 29. 05. 2003.

НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ПИСАЊА

Резиме: Почетна настава је сложен психофизички процес. Састоји се од почетног писања и почетног читања. Писати значи растављати анализом речи на гласове, а после синтезом слова (графема) настављати и писати одговарајуће речи. Учењем штампаних и писаних слова ученици се уводе у процес почетног читања и писања. Настава почетног писања се остварује кроз одговарајуће врсте и облике писмених вежби у I разреду основне школе, полазећи од најједноставнијих до сложених врста и облика писменог изражавања ученика.

Најједноставнији облик писмене вежбе је преписивање слова, речи и реченица. Основни задатак једноставног преписивања је да ученици науче лепо, правилно, читко и уредно да пишу сва слова, речи и реченице.

У сложеније облике преписивања спадају: преписивање уз помоћ цртежа; преписивање с допуњавањем изостављених слова и слогова; преписивање с допуњавањем помоћу слика или изостављених речи и др.

У I разреду су писмене вежбе, где се на постављена питања одговара једном или више реченица.

На овом узрасту могу се користити и теже врсте писмених вежби као што су диктати. Наставним програмом у I разреду предвиђени су: контролни диктат, диктат за предусретање грешака и диктат за допуњавање. Сва три облика ових писмених вежби имају своју специфичну намену и примењују се за усвајање, проверавање правописних, језичких и граматичких правила.

Настава почетног писања је процес који је доста тежи од наставе почетног читања иако су то две стране јединственог процеса почетног читања и писања на којима се касније заснива целокупна настава, не само матерњег језика, него и свих осталих наставних предмета и целокупно васпитање и образовање.

Кључне речи: почетна настава, почетно писање, врста, облици, писмене вежбе, једноставно и сложено преписивање, писмени одговори на питања, диктат, контролни диктат, диктат за предусретање грешака, диктат за допуњавање, време трајања, вредновање.

Писање је сложена психофизичка активност. Писати значи растављати одговарајуће речи на гласове (фонеме) и синтезом писати слова (графеме) у речи,

а речи у реченице. Ту се од оптичке анализе, синтезом пишу слова у речи. Сваки глас (фонем) има свој знак. Ти знаци су слова (графем). Почетна настава писања је учење малих и великих штампаних и писаних слова, нашег ћириличног писма. Тај период се засада поклапа са I полугодиштем првог разреда основне школе. То је период букварске наставе који је у прошлости различито тумачен и временски различито трајао.

Мала и велика штампана и писана слова уче се из буквара или почетнице одакле потиче и њен назив букварска настава или настава почетног читања и писања. Упоредо уз учење штампаних слова ученици се уводе у процес почетног читања. Основни задатак учења штампаних слова је да се могу читати и писати књиге и сви други штампани текстови, док је основни задатак учења писаних слова да се њима могу изражавати мисли и осећања, да се може ручно писати.

УЧЕЊЕ ПИСАЊА ШТАМПАНИХ СЛОВА

Учити писати штампана слова је доста лакше него учити писати писана слова, јер је графичка структура штампаних слова много једноставнија од графичке структуре писаних слова. Наш језик је морфолошки. У њему се речи мењају по падежима, лицима и временима. И наш правопис је доста једноставан. У њему сваки глас има увек исто слово. То су све предуслови за учење штампаних и писаних слова. Редослед учења писања штампаних слова условљен је графичком сложености сваког слова. Графички једноставнија, лакша слова, обрађују се раније, сложенија слова касније. Поштујући принципе, од лакшег ка тежем и од простог ка сложеном писању слова, састављени су и буквари. У првом делу буквара дата су графички једноставнија слова која се чешће налазе у речима, а касније су дата графички сложенија слова, речи и реченице. Графички се пишу сва мала и велика штампана и писана слова како су дата у буквару и то сваки наставник мора да испoштује. Он не сме да мења, додаје или одузима, поједине делове слова, јер су облици свих слова у буквару дати према захтевима нашег ћириличног писма. Потребно је посебно истаћи да се уз учење сваког слова, обавезно учи и његов глас (фонем), потребно је научити сваког ученика да правилно изговара сваки глас, јер без правилног изговора свих гласова нема ни правилног читања.

За усвајање писања штампаних слова потребне су одговарајуће, осмишљење и разноврсне припреме ученика. Те припреме се обављају у предбукварском, припремном периоду почетне наставе читања и писања. Оне су условљене многим факторима, као што су менталне способности ученика, њихов социјални статус, број ученика у одељењу, њихова обухваћеност предшколским васпитањем и образовањем, опремљеност школе одговарајућим техничким и наставним средствима и сл. Те припреме су различите по свом садржају и дужини трајања. Састоје се од аналитичко-синтетичких вежби у правилном изговору гласова, писању

елемената слова, избору средстава за писање, правилном седењу, држању средстава писање и сл.

Пре него што почну слова да се пишу потребно је ученике научити да правилно изговарају сваки глас појединачно. То се ради пре показивања слова, када се изналазе речи у којима се налази одговарајући глас чије ће се слово учити. Најчешће се проналазе и изговарају краће речи у којима се учени глас и слово налази на почетку, средини и крају речи. После изговора тих речи, једна се најлакша реч, посебно издваја и анализира на гласове (аналитичко-синтетичке вежбе). За уочени, правилно научен изговор ученог гласа на словарици се ставља одговарајући знак, слово и напише на табли. Ако се на једном часу учи само једно мало и велико слово, прво се покаже слово које је графички једноставније и лакше за писање, а могу се показати и оба слова, мало и велико истовремено.

На малом и великом слову ученици врше графичку анализу и уочавају сличности његове са другим ученим словима. Зависно од састава ученика у одељењу и њихове припремљености за писање, може се учено слово, пре писања моделовати од пластелина, вунице, семенки и сл. Мање групе ученика (2 до 3) могу се изводити да на табли напишу учено слово.

Могу се слова исецати и из дечје илустроване словарице. Постоји више начина рада за увежбавање писања ученог слова. У тим вежбама треба бити одмерен и на њих не треба трошити непотребно време. Те вежбе се у почетку обраде слова користе, а после се оне елиминишу. После ученици пишу слово, прво лакше, па онда теже, у своје свеске. У настави почетног писања најбоље је користити свеску на уске празнине, мада је остављена слобода наставнику коју ће свеску и оловку користити у почетној настави писања. Учено слово се уз пуну контролу наставника пише у свеске. Зависно од графичке сложености ученог слова, ученици га пишу у своје свеске све док га не науче правилно писати. То временски различито траје. Условљено је, не само сложености слова, него и општом припремљености ученика за писање. Ако су ученици правилно припремљени за почетну наставу писања, прва обрађена слова се пишу највише по једну страницу из свеске, а после обрађених 5 до 6 штампаних слова, довољно је да ученици напишу и пола странице њихове свеске. То све зависи од састава ученика у одељењу. Елементе код обраде штампаних слова треба прво писати само код слова која су тежа за писање. Није потребно ни много инсистирати на писању штампаних слова, јер се њима ређе људи користе у писању. Потребно је захтевати од ученика да се слова пишу правилно и уредно.

После обраде три штампана слова потребно је одмах ученике учити како се она читају у речима написаних од учених слова. Увођење ученика у процес читања, потребно је да се остварује кроз правилно шчитавање. Правилно шчитавање речи од учених слова је када се гласови мало дуже изговарају, али без прекидања, како се не би прешло у гласовно или слоговно срицање, које је некада

доминирало у букварској настави. Ако се процес читања одвија сукцесивно са процесом упознавања штампаних слова тада се лакше ученици уводе у процес читања. Ученици лакше, правилније шчитавају и читају краће речи на првим страницама буквара, него касније када се обради више слова када су речи и реченице дуже и теже. Када ученик прочита реч или реченицу, потребно је да наставник од њега тражи и да је преприча, како би се видело да ли ученик разуме, зна шта је прочитао. То је логика разумевања прочитаног текста која се развија од првих прочитаних речи, па све до обраде свих тридесет слова, јер се не може савладати техника читања (правилан изговор свих гласова, без логике разумевања прочитаног текста. Уз увођење ученика у технику читања, треба развијати логику разумевања прочитаног текста и елементе изражајног читања (интонација, дикција, артикулација, паузе, итд.).

У првом разреду елементе изражајног читања треба поступно уводити, без неких посебних захтева, да ученици изговарају прочитану реч, као што је кажу и у обичном говору.

Наставници треба да се придржавају правила, да се код учења писања штампаних слова, предност даје шчитавању и читању речи и реченица. Потребно је више времена посветити шчитавању и читању речи, реченица и текста, него писању појединачних слова која се пишу само док се не науче. Може се у почетку обраде штампаних слова писати речи и реченице штампаним словима, али то се ради само у почетку код обраде неколико слова. Боље је штампаним словима што више читати, а мање писати. Пишу се само толико дуго док се слово не научи, али се код усвајања штампаних слова акценат даје читању, како текстова из буквара, радног листа, тако и текстова са наставног плаката, дечје штампе, записа са табле, графофолија и осталог читалачког материјала.

У почетној настави писања код учења штампаних слова користе се и ћачке словарице за састављање речи и кратких реченица. Оне се користе само док се обради 5 до 6 слова. Честом употребом словарице губи се драгоцено време. Боље је то време употребити за шчитавање и читање речи и реченица из буквара и радног листа. Није потребно често штампаним словима писати речи и реченице у дечје свеске, јер се и тако губи драгоцено време које је боље употребити за читање. Док ученици пишу штампана слова, наставник контролише и исправља грешке у писању, а код појединих ученика може, црвеном оловком, и да напише слово које ће ученику користити за узор у писању. У овом периоду почетне наставе писања треба да чешће похваљује ученике који правилно пишу слова, да их подстиче на такмичење уз коришћење дидактичких импулса као што су: “Ти Милане лепо пишеш”. “Зоран може лепше и уредније да пише”. “Данас Милица лепше пише слова, него јуче”. “Весна покажи твоју свеску Ненаду, а и он види како ти лепо пишеш”. “За уредно и лепо писање, Весни ћемо дати чисту петицу”. “Ко буде најлепше писао добиће петицу са звездicom”. Место бројчаних оцена,

пошто се ученици неће у првом разреду бројчано оцењивати, могу се користити нови термини којима ће се вредновати и подстицати рад ученика. У подстицању ученика уз чешће коришћење дидактичких импулса ученици се покрећу на такмичење. Тамо где се ученици такмиче, где се развија здрава такмичарска атмосфера, тамо се постижу бољи резултати у учењу. Треба и код дидактичких подстицаја имати меру и импулсе користити повремено, зависно од успеха и ученика којима су они намењени.

Док ученици пишу слова, наставник треба да упућује поједине ученике који греше, како се правилно “меко”, а не “тврдо” држи оловка врховима палца, кажипрста и средњег прста. Треба им показати како се правилно користи гумица за брисање, ако се користи графит оловка при писању. Гумицу треба што ређе користити, а по потреби и елиминисати из употребе, јер код њене чешће употребе ученици се дестимулишу да пазе и не греше код писања, често се гумица прља и њом се сувише притиска док се користи, па се свеска цепа и она не доприноси уредности у писању слова. Ако се користи гумица, наставник треба да скрене пажњу ученицима како да се користи.

Ученици треба да пишу слова и речи у све празнине свеске. Странице се не смеју прескакати или писати до пола реда или пола странице. У свеске за писање не треба ништа да се црта, као што је то некада раније чињено. У свеске за писање треба само да се пише.

Илустрације учених садржаја нека се обављају на другим часовима, а не на часовима српског језика.

Ученике који долазе у школу и знају сва или поједина штампана слова њих не треба поново приморавати да их уче, али их треба научити како се правилно изговарају гласови код учених слова и отклањати грешке које настају код писања штампаних слова.

Када се ученици уче како се правилно пишу штампана и писана слова морају се сви ученици научити и створити навике правилног седења док се пише. Треба посебно обратити пажњу:

- да су леђа наслоњена на наслон столице;
- да су оба стопала ноге равно ослоњена на под;
- да се тело и глава држи усправно;
- да је линија која пролази кроз оба рамена паралелна са линијом која пролази кроз оба ока;
- да тело ученика није наслоњено на ивицу стола;
- да је свеска удаљена од ивице стола и мало нагнута улево;
- да је глава ученика удаљена од свеске око 25 cm;
- да светло пада са леве стране и сл.

Формирање навика правилног седења, држање свеске и оловке код писања је процес који дуже траје и код појединих ученика се тешко формира. Познато

је да неправилно седење у школи отежава нормалан развој кичменог стуба, чула вида и других психофизичких способности које се у овом периоду током школовања развијају и формирају.

УЧЕЊЕ ПИСАЊА ПИСАНИХ СЛОВА

Писана слова нашег ћириличног писма су графички сложенија од штампаних слова, па учењу писања писаних слова треба посветити више времена и пажње. Ако се упоредо уче штампана и писана слова, тада треба прво писати штампано, па после писано мало и велико слово. Ако се групно обрађују, одвојено или заједно, штампана и писана слова, на једном часу не би требало да се обрађује више од два слова. У садашњој пракси, коју сам ја као просветни саветник, а после и школски надзорник стекао, најефикасније се показао комбиновани распоред учења штампаних и писаних слова. Овим распоредом учења слова, прво се обради монографски 6 штампаних слова, па после почиње обрада, монографска, писаних слова, тако да учење штампаних слова, помаже и служи као предвежба, за учење писаних слова и писања речи и реченица. Пошто су писана слова тежа за учење и писање сложенији процес од читања, обрада писаних слова дуже траје, па се по комбинованом распореду учења штампаних и писаних слова, обрада свих штампаних слова завршава до половине децембра, а писаних слова до краја првог полугодишта, што је условљено дужином трајања припремног периода и школским званичним календаром. То треба посебно уважавати од почетка наставне 2003/04. школске године, када се иде са новом организацијом основног школовања, новим предметима и програмима и новим уџбеницима, па и новијом организацијом наставних часова. Постојале су и до сада разлике у дидактичко-методичкој организацији наставних часова код обраде штампаних и писаних слова и неке од њих ћемо посебно навести. Код учења писаних слова не користи се више ђачка, већ само одељењска словарица; не врше се више аналитичко-синтетичке вежбе; слова се више не моделују, нити пишу у ваздуху; елементи писаних слова се ретко пишу и то само за графички тежа писана слова; не пишу се слова по диктату, као на пример код писања малог писаног слова “м”, где је наставник диктирао, а ученици писали “Почни тачком, извиј линију горе десно, савиј линију доле лево, поново извиј линију горе десно, па савиј доле лево, и савиј десно.” То је све усложњавало наставу писања, поготово што су се слова писала танким и дебелим линијама, повлачењем и притискањем оловке. Данас све то више није потребно. Ученици пишу облик слова и њихов положај који се налази у буквару. У садашњем допуњеном буквару све линије слова писане су истом дебљином. Наставник је дужан да научи писати писана слова како су графички дата у буквару, без икаквих додавања или одузимања елемената слова, поштујући букварски положај и облик писаних слова. Ученицима који теже пишу

писана слова, наставник може црвеном оловком да у ђачку свеску напише писано учено слово, како би му оно служило као узор у даљем писању. Има ученика који лакше савладају технику писања писаних слова, али има и оних који то теже чине и њима треба да наставник посвети више пажње и времена. Ретки су ученици, мада их има, који имају дисграфичке сметње у писању. Ти ученици тешко науче да пишу и морају постати посебна брига наставника, пружајући им пуно пажње, стрпљења и упорности у савлађивању писаних слова и писања. Правилно и лепо писање се развија индивидуално код сваког ученика.

Већина ученика лепо пише учено слово, после написана три до четири реда писаног слова у свесци. Чим већина ученика науче да пишу писана слова, треба прећи на писање ученог слова у функцији речи, заједно са осталим наученим писаним словима, водећи рачуна, не само о правилном писању слова, него и о правилном повезивању новоученог слова са осталим словима у речи. Код писања речи писаним словима не треба журити, али ни дуго чекати. У писању речи и реченица, наставник сам одређује динамику. Тај темпо у почетку мора бити спорији, док се вештина писања не почне да формира, а лакше се формира док је обрађено мање слова. Убрзани темпо обраде писаних слова негативно се одражава на правилност и читљивост почетног писања. У почетку писана слова треба обрађивати монографски, а после групно, како је одређено распоредом слова у буквару.

У току увођења ученика у процес писања писаним словима треба поступно упућивати ученике у одређена правила којих се треба придржавати у писању појединих слова, посебно ако се користи свеска на уске празнине. Треба да ученици схвате да се поједина мала ћирилична слова пишу само у уској празнини. То су слова: п, т, и, ш, н, о, а, љ, њ, а мала писана слова в, б, ћ, поред уске пишу се и у горњој широкој празнини. Мала писана слова: ј, у, р, д пишу се у уској и доњој широкој празнини, док се мала и велика писана слова ђ, ф пишу се кроз три празнине. Потребно је скренути пажњу ученицима на писање слова: ј, д, у, в, ћ чији се елементи код писања малих слова укрштају. Код писања малих сличних слова: и, ш, п, т ученици греше на правилном растојању између тих слова у појединим речима, као што су “пошта, штитити, пишталџка” и сл. Тешко се ученици навикавају на правилно повезивање појединих слова у речи, као што су слова: “и и м”, “о и м”, “л и љ” “у и л” и сл. Доста ученика грешу и у одређивању правилног размака између слова у речи и речи у реченици. Неједнако се пише и величина слова, поготово ако се користе свеске на широке празнине. Не треба слова писати ни крупно ни ситно, већ нормалне величине која је дата у буквару. На ове и сличне пропусте који се редовно дешавају код писања писаним словима, наставници морају стално указивати и пропусте одмах исправљати код сваког ученика појединачно.

Код обраде писаних слова често наставници постављају питања и у великој су дилеми, колико времена треба посветити писању појединачног слова, а

када прећи на писање речи и реченица. Ту не постоји одређено правило. Сваки наставник ће сам да одреди колико ће дуго писати појединачна слова и када ће почети писати речи. Појединачно се пишу сва слова док се не науче да пишу без узорка слово написано на табли или истакнуто на словарици. То све зависи од састава ученика и графичке сложености сваког писаног слова. У пракси се обично пише у почетку обраде писаних слова неколико редова, пола или цела страница ученог слова.

Код учења писаних слова треба се држати правила да се после наученог слова што више пишу речи и реченице; да ученици знају прочитати написану реч и реченицу; да се редовно врши преглед свесака за писање; да се користе дидактички импулси, подстицаји за лепше и правилније писање; да се повремено писање вреднује уз блажи критеријум оцењивања; да се обрати пажња и на остале захтеве који су истакнути код учења писања штампаних слова, јер је учење писања и писменог изражавања тежак и сложен процес који се почиње формирати у почетној настави читања и писања у I разреду основне школе.

ПИСМЕНЕ ВЕЖБЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ПИСАЊА

У почетној настави писања постоје многобројни задаци који се почињу остваривати још од I разреда основне школе. Цела букварска настава се заснива на учењу штампаних и писаних слова која је предуслов за увођење ученика у читање и писање. На њој се заснива и култура усменог изражавања, кроз говорне и писмене вежбе. Задаци писменог изражавања су многобројни и специфични, посебно за овај почетни период и неке од њих ћемо посебно истаћи, као што су:

- да се ученици оспособе да знају писати сва мала и велика штампана и писана слова,
- да научена слова правилно пишу и иста повезују у веће говорне јединице, речи и реченице,
- да знају правилно саставити и написати реченицу и више реченица повезу у једну логичку целину,
- да се оспособе да примењују поједине знаке интерпункције и правописна правила,
- да пишу уредно и знају, разумеју садржину написане реченице или текста,
- да развијају тачност и смисао за лепу реченицу и лепо, правилно изражавање у духу нашег књижевног језика и др.

За остваривање тих многобројних задатака у садашњем званичном Наставном плану и програму из српског језика у I разреду основне школе предвиђене су следеће врсте писменог изражавања, и то:

- преписивање,

- одговори на питања и
- диктат.

Посебно ћемо анализирати поједине облике писменог изражавања за све наведене врсте писмених вежби.

ПРЕПИСИВАЊЕ

Преписивање је најједноставнија врста писменог изражавања ученика. Оно спада у везане облике писмених вежби. Има репродуктивни карактер. Служи за формирање и развијање технике писања, стицању и утврђивању језичких и правописних знања из елементарне почетне писмености.

На овом узрасту ученици преписују: слова, речи реченице и кратке текстове. Свако преписивање има свој задатак. Ученици морају знати зашто се нешто преписује, како би могли да обрате пажњу на те захтеве. Често се овом облику писменог изражавања не поклања потребна пажња, па се оно понекад обавља да би се попунило време на часу. Ученици преписују, а не знају зашто то раде.

То је механички рад који нема никакве користи за ученике. То је “празан” ход којим се ништа не добија, а губи драгоцено наставно време. Правилно организовано преписивање има своју сврху и намену. Њиме се ученици уче правилном и уредном писању, осамостаљују се у раду и уче тачности, стичу радне навике, итд.

Према сложености и задацима које треба да оствари преписивање може бити: једноставно и сложено преписивање.

Једноставно преписивање. Овај облик преписивања се једино користи у I разреду основне школе, најчешће у почетној настави читања и писања у првом полугодишту. Једноставно преписивање се састоји у преписивању: слова, речи, реченица и кратких текстова и има основни задатак да научи ученике да правилно и лепу пишу сва слова и речи у уској или широкој празнини, да се слова неизостављају, а правилно повезују, да се правилно пишу графички тежа слова која пролазе кроз две или три празнине и сл. Најчешће се преписују речи или текст који је засићен тежим речима. Може се преписивати писани текст, а може и штампани текст писаним словима. Мора се водити посебна брига да оно што се преписује није досадно за децу, па је на наставнику да те часове правилно организује и осмисли. Важно је знати одабрати праве садржаје за преписивање и да ти текстови нису предугачки и састављени од сложених реченица. Број реченица и речи у једноставном облику преписивања, оријентационо треба да се креће од 3 до 4 реченице састављене од 12 до 16 речи, за писмену вежбу у I полугодишту, док се за II полугодиште број реченица и речи може да повећа од 5 до 7 реченица са укупно до 25 речи, а временски то преписивање не треба да траје више од 25 до 30 минута. Пожељно је да се све писмене вежбе преписивања на време прегледају, па и оцене, уз образложење наставника на пропусте које је направио сваки ученик.

Сложено преписивање. Оно је сложеније и за ученике теже него облици једноставног преписивања. У њему ученици имају више слободе и самосталности у раду. Уз сваки облик сложеног преписивања, а њих има више, дају се ученицима одговарајући задаци. Ти задаци се односе на усавршавање технике писања, учествовање одређених задатака у структури реченице, усвајање нових појмова, граматичких и правописних захтева, богаћења речника активним речима и сл. Ти захтеви се поступно примењују од првог разреда.

У сложеним облицима преписивања треба поштовати одређене захтеве, као што су:

- текст који се преписује треба да је из сфере децјег интересовања,
- у тексту не сме бити непознатих речи за ученике,
- да је текст одмерен могућностима ученика,
- да дужина реченице мора бити примерена ученицима,
- пре преписивања текста он се мора прочитати ученицима ради објашњења и бољег разумевања текста,
- пре преписивања текста ученицима се постављају одговарајући задаци које они треба да схвате, како би знали одговорити на постављене задатке, итд.

Многи облици сложеног преписивања организују се уз примену одговарајућих наставних средстава као што су: разне врсте слика, разноврсни апликативни материјали, наставни плакати и листићи, графофолије, дијафилмови, звучни снимци, разне врсте сликовница и други дидактички материјали.

У наставној пракси заживели су различити облици сложеног преписивања, као што је: преписивање уз помоћ цртежа, преписивање с допуњавањем изостављених слова и слогова, преписивање уз допуњавање реченица помоћу слика, преписивање садржаја уз помоћ слике и речи, преписивање реченица с погрешним садржајем радње, преписивање изабраних делова текста и сл. Сви наведени облици преписивања се поступно примењују у наставној пракси у I разреду основне школе и исте ћемо посебно приказати.

Преписивање уз помоћ цртежа. Овај облик сложеног преписивања је најједноставнији и често се користи у почетној настави писања.

Састоји се у томе што наставник нацрта одговарајуће предмете на табли или плакату и захтева да ученици испод цртежа напишу њихова имена. У именима предмета не сме бити гласова чија слова нису учена. То су обично краће речи. Ево једног примера такве писмене вежбе.



Ако се задаци у облику цртежа дају на наставном листу, тада ученици на слободним линијама пишу имена предмета штампаним, а чешће писаним словима. Када наставник нацрта предмете на табли или неком већем листу папира, ученици могу цртати предмет и испод њега написати његово име.

Преписивање с дојуњавањем изостављених слова и слојева. После обрађених више штампаних или писаних слова може се ученицима дати писмена вежба преписивања да у изостављеним речима упишу изостављена слова или слогове, као на пример:

ло __та, ма __ма, сто __ца, ли __ца, Ма __ца, ко __пац,
 св __ка, ру __ви __ца, ма __ми __, у __те __ца.

На овај начин могу се задавати лакше и теже речи у којима се поједини гласови теже пишу и изговарају, као што су:

Ђур __ца, зве __ка, ма __ка, вра __ц, Сла __на, цве __е, хо __ча __ и сл.

Преписивање уз дојуњавање реченица њомоћу слика. Код овог облика сложеног преписивања дају се цртежи разних предмета, а испод њих се напишу недовршене реченице које ученици треба да допуне и правилно напишу. Ево једног примера писмене вежбе за тај облик преписивања:

У шуми расте _____ .
 Поштар носи _____ .
 Марко чита _____ .
 Ђак пише _____ .
 Никола има на глави _____ .

Ученицима се могу дати и слике одговарајућих животиња као што су: зец, лисица, коњ, пас, пуж и сл. а испод њих се напишу недовршене реченице које ученици треба да допуне и правилно напишу:



Лукав као _____ . Спор као _____ . Веран као _____ .
 Јак као _____ . Брз као _____ .

Овај облик сложеног преписивања је за ученике интересантан и они се такмиче ко ће пре да правилно допуни и правилно напише реченицу. И овај облик преписивања, наставник треба благовремено да прегледа и оцени.

Преписивање садржаја уз помоћ слике и речи. У овој писменој вежби сложеног преписивања ученицима се дају реченице састављене од речи и цртежа. Ученици добијају задатак да напишу правилно реченицу само речима, где место слике пишу одговарајућу реч, као на пример:



Овај облик писмене вежбе је за ученике врло интересантан и они га са пуно љубави и такмичарског духа интересантно решавају.

Преписивање реченица с погрешним садржајем радње. Код овог облика сложеног преписивања наставник на наставном листу, а може и на табли, напише реченице са погрешним значењем. Реченице треба да су лаке, једноставне и разумљиве, да одговарају могућностима ученика I разреда основне школе. Ученици добијају задатак да од реченица са погрешним значењем напишу правилне реченице са логичким значењем. Ево једног примера и за тај облик сложеног преписивања:

Мачка рокће. Пекар њече дрва. Крава лаје.

Ђорђе њева задатак. Пас кукуриче. На ливади растје зец.

У шуми растје њисмо. Обућар њрави њанџалоне. У винограду се бере цвеће.

Овај облик сложеног преписивања може се дати на крају II полугодишта када су ученици савладали технику писања писаним словима. Број реченица, са погрешним значењем, одређује сваки наставник према писменим могућностима својих ученика. Писмена вежба је интересантна за ученике и они је са пуно љубави и такмичења решавају. И ову писмену вежбу наставник треба да на време прегледа, исправи и саопшти резултате ученицима.

Преписивање изабраних делова шекспира. У овом сложеном облику преписивања ученици, најчешће, сами бирају део текста из неке приче или песме и сами преписују у своје свеске, а може и наставник да одреди сам или заједно са ученицима, делове текста које ће сви ученици или поједине групе преписивати.

Може се одговарајући текст поделити на 2 или 3 дела и дати појединим групама да га преписују. За групни облик преписивања посебно су погодне песме, где се преписују поједине строфе.

Ученици могу преписивати и текст који су раније научили напамет да рецитују. Наставник треба да води рачуна о дужини текста који се преписује, његовој садржини и времену колико ће трајати преписивање, што све зависи од садржине текста и писмених способности ученика. Овај облик преписивања најбоље је примењивати на крају другог полугодишта.

У сложеније облике писменог преписивања спадају и: преписивање и проширивање реченица, сређивање испремештаних речи или реченица у тексту, преписивање с мењањем и допуњавањем текста и сл. Ови облици преписивања су тежи, могу се користити у I разреду, али су погоднији за коришћење у II разреду основне школе.

Писмене вежбе сложеног и једноставног преписивања потребно је на време прегледати исправљати и оцењивати. Критеријум за оцењивање ових вежби може бити следећи:

За једноставно преписивање могу се дати оцене:

- а) одличан, ако нема ни једне грешке,
- б) врло добар, ако има 2 грешке,
- в) добар, ако има 3 грешке,
- г) довољан, ако има 5 грешака и
- д) недовољан, ако има више од 5 грешака.

Оцене за сложене облике преписивања могу бити:

- а) одличан, до 2 грешке,
- б) врло добар, од 3 до 4 грешке,
- в) добар, од 4 до 6 грешака,
- г) довољан, од 6 до 7 грешака и
- д) недовољан, преко 7 грешака.

Код писмених вежби сложеног преписивања наставник треба да коригује критеријум оцењивања, зависно од тежине задатака који се траже у писменој вежби.

ПИСМЕНИ ОДГОВОРИ НА ПИТАЊА

Ова врста писмених вежби састоји се у томе што наставник даје, поставља, одговарајућа писмена питања и на њих писмено ученици одговарају пуном и правилном реченицом. Наставник може поставити једно или више питања, па се може дати један или више одговора. Ова врста писмених вежби сврстава се у групу везаних писмених састава. За свако правилно постављено питање треба

писмено одговорити. Наставник мора водити рачуна на садржај питања. Она морају бити јасна и одређена, језички правилно постављена, без вишеструких значења, састављена од познатих речи и сл.

Сви наставни листићи, контролни задаци, који се данас користе за проверу усвојених знања заснивају се на писменим питањима и писменим одговорима. Писмена питања се користе, не само у матерњем језику, него и у другим наставним предметима, математици, природи и друштву итд.

Писмене вежбе које се састоје од питања и одговора ученика могу бити једноставне и сложене писмене вежбе.

Облик једноставне писмене вежбе састоји се у томе што се на једно постављено питање даје само један одговор, као на пример:

Како се зове наше село?

Наше село се зове Сивац.

Које је сада јодгишње доба?

Сада је јодгишње доба пролеће.

У облике сложеног одговора на постављена питања спадају вежбе где се на једно постављено питање одговара са више реченица. Ево једног таквог облика.

Шта се десило са дечаком који је ошшишао у шуму?

Дечак је залушао у шуми. Мајка је ошшишла да га тражи.

Сина је нашла. Скућа су дошли кући.

Ове одговоре могу писмено давати ученици I разреда у II полугодишту, али се на исто питање може одговор проширити, као на пример: *Шта се десило са дечаком који је ошшишао у шуму? Одговори могу бити: Дунуо је јак ветар. Киша је почела да пада. Дечак се улашио и залушао у шуми. Мајка је плакала. Ошшишла је у шуму. Почела је да дозива сина. Он се јавио. Скућа су радосно дошли кући.*

За овакав сложенији одговор потребна је већа зрелост ученика и боље писмено изражавање, па се овај облик може користити у II разреду основне школе, а ако се задаци на нивоима, има ученика и у I разреду који могу на њега успешно одговорити.

Све ученике у ове облике писмених вежби треба поступно уводити. Наставник треба да ученике припреми за ове облике писмених вежби. Потребно је да се ученици упознају са садржајем који се у вежби даје. Ученицима морају бити јасна питања и задаци који се у вежби траже. На постављено питање, могу се давати појединачни одговори или одговори група и целог одељења, па се од њих бирају најуспешнији и они се пишу.

Питања и одговори могу се давати на више начина. Питања се могу саопштити ученицима на следећи начин:

- сва се питања напишу на табли,
- сва се питања напишу на наставном плакату или листу,
- сва се питања напишу на графофолији,
- питања диктира наставник и ученици их пишу у свеске.

Могу се и одговори саопштити на више начина, као што су:

- да сваки ученик самостално одговара на питања,
- да ученици одговарају на поједина питања групно,
- да сви ученици усмено одговарају на поједина питања, па се најбољи одговор бележи у свеске, итд.

У наставној пракси заживело је више начина на које се може писмено одговорати на једно или више постављених питања.

Питања се могу сва преписати, па се после редом дају одговори, а у недостатку времена, ученици питања не пишу, већ на њих одмах писмено одговарају.

Писмене вежбе одговори на питања у I разреду се могу користити успешно, само ако су часови правилно стручно организовани и изведени. Наставник мора пажљиво, а не на брзину, одабирати питања за поједине облике писмених вежби и потребно је ученике припремити да успешно обаве писмени задатак. Пошто у наставној пракси ти часови имају доста пропуста и изводе се без посебне припреме, доста произвољно, даћемо један дидактички концепт наставног часа који се може користити у организацији часа писмени одговори на постављена питања:

- разговор о садржајима који ће се обухватити писменим питањима,
- истицање циља часа,
- саопштавање питања,
- провера да ли су сви захтеви из питања јасни,
- писмени одговори ученика,
- исправак и оцењивање писмених вежби.

Све вежбе писмених задатака треба на време прегледати, исправити и оцијенити. Критеријуме вредновања треба прилагођавати сложености писменог задатка и могућностима ученика.

ДИКТАТ

Диктати су врста писмених вежби где се ученицима диктирају речи, реченице и текст, а они га пишу у своје свеске. У диктату ученици од акустичних представа стварају визуелне слике, представе речи и реченица и исте пишу.

Диктати се према садашњем Наставном плану и програму користе и у I разреду основне школе. По степену сложености користе се три облика диктата и то: контролни диктата, диктат за предусретање грешака и диктат са допуњавањем.

Ове врсте диктата у I разреду треба поступно примењивати. Потребно је све ученике добро припремити за писање диктата. Припрема ученика за оствари-

вање задатака из диктата условљена је низом чиниоца, као што су: врстом диктата и његовом наменом, време када се он користи, правилном припремом ученика, правилном организацијом настаног часа, узрастом ученика и сл.

Да би се диктат успешно реализовао неопходна је студиозна припрема наставника и ученика.

Свака припрема за писање диктата почиње са упознавањем ученика задацима које треба реализовати у одговарајућем диктату. Задаци ће се лакше остварити уколико је текст диктата садржајно правилно одабран и стручно сачињен. Текст диктата мора бити занимљив, садржајно и стилски близак ученицима. У њему треба да има што више правописних и језичких захтева и правила, који су се раније учили. Најбоље је узимати садржаје за диктате из деце живота, игре, рада и учења. Могу се користити садржаји из природе и друштва, породице и школе. Садржаји треба да су што разноврснији како би изазвали радозналост и пажњу ученика. За диктат не треба користити познате текстове, већ што оригиналније и разноврсније. Боље је састављати и користити нове текстове или старе познате прерађивати, допуњавати и ако су карактеристични повремено користити.

Текстови за диктате морају бити прилагођени узрасту ученика и да одговарају захтевима диктата који се увежбава или проверава.

Поред правилног избора текста за диктат, важно је знати исти саопштити, издиктирати ученицима. Текст диктата се чита јасно и гласно уз примену елементарна изражајног читања (артикулације, дикције, ритма). Он се чита умереним темпом, ни споро нити брзо. Текст обавезно чита наставник. Док се чита текст, или усмено казује, наставник стоји испред ученика да га сви ученици могу видети и чути. Он не сме док диктира текст да се шета између редова у учионици, јер та његова шетња ремети пажњу ученика. Наставник прочита текст у целини. Чим се текст прочита, направи се мала психолошка пауза, и ученици почињу да пишу прву реченицу из текста. Док ученици пишу, наставник изговара полако реченицу, по реченицу. Ако је реченица дугачка прочита се поново цела, а после се диктирају поједине речи и делови реченице. Ако се налазе теже речи у тексту, читање се може поновити више пута. После завршеног диктирања и писања ученика, наставник чита још једном текст у целини, како би ученици могли да контролишу шта су право написали и где су направили грешке.

Постоје разлике у организацији и припреми појединих облика диктата које ћемо истаћи код приказивања појединих облика диктата, који се могу користити у I разреду основне школе.

Контролни диктаји. Контролни диктат је најлакши облик диктата. Користи се за проверавање усвојених правописних правила. Примењује се после обраде неких садржаја, па се зато и зове контролни диктат. Најједноставнији облик контролног диктата може да се користи за проверу да ли ученици знају правилно да пишу сугласнике који се теже изговарају, као што су: ч, ћ, х, ф, ђ, ц,

њ и др. Наставник састави текст за диктат у чијим се речима налазе сугласници који се теже изговарају или се користе пригодне бројалице и брзалице, као што су: “Стари чича Чеда чита причу Тврдоглаво маче”. “Стари Ћира напунио пун џак играчака.

Основна намена контролног диктата је да се провери оно што је раније учено. За ученике је тешко да правилно пишу речи и реченице у којима се налазе сугласници који се теже изговарају, па се на тај начин може увежбавати и чешће користити овај диктат, после обраде појединих слова која се теже изговарају. Наставник састави одговарајући текст. Исти цео прочита, гласно и полако ученицима, а после изговара реч по реч и ученици пишу. Овај диктат може бити кратак, од две до три реченице са 8 до 10 речи и траје до 25 минута. Он се може чешће користити у I полугодишту I разреда. Провера се може извршити на истом часу, или на следећем, како би се лакше указали пропусти и грешке које су правили поједини ученици.

Диктат за предусретање грешака. Ово је сложенији облик диктата. Користи се после учења граматичких и правописних садржаја и има задатак да се ти садржаји понове и утврде. Он има своје посебности у организацији наставног часа. На овом часу наставник је дужан да понови оне садржаје који су текстом диктата обухваћени. Тако се може организовати и извести час, после учења о писању властитих имена великим словом, ради предусретања грешака у писању ученог великог слова, као на пример: *Зоран и Јова су ђаци. Њихове баке живе у Новом Саду. Зоранова тетка Вера водила је своја унука на Дунав. Јован је ишао са својом баком у Фушој. Лео су се њровели. Скупа су доуштовали у своје село Ђурђево.* Ова врста диктата може се користити само у II полугодишту у I разреду и траје до 30 минута, а саставља се од 5 до 7 реченица.

Организација часа за диктат за предусретање грешака може се различито организовати и извести. Један од више примера може бити и овај:

- понављање градива и правила које треба утврдити,
- ученици изналазе своје примере за та правила,
- упознавање ученика са текстом који ће се диктирати,
- правилно, полако, гласно и јасно диктирање текста и
- исправка диктата.

Диктат за доуњавање. То је трећи облик диктата који се може користити у I разреду основне школе. Он је једна врста малог стваралачког диктата, када, док наставник диктира текст, ученици мењају поједине речи из реченица које наставник диктира и ученици пишу своје које су они изабрали. То је тежи облик диктата и примењује се на крају II полугодишта у првом разреду, а одмеренији је за старији узраст, ученике II и III разреда. Ако се он користи у I разреду, временски може да траје до 30 минута и саставља се од 3 до 5 простих и простопроширених реченица.

Оцене за поједине облике диктата, оријентационо, могу се дати и то:

- а) одличан до 2 грешке,
- б) врло добар од 3 до 4 грешке,
- в) добар од 5 до 6 грешака,
- г) довољан од 7 до 8 грешака и
- д) недовољан преко 8 грешака.

Ове критеријуме за оцењивање диктата треба различито примењивати, зависно од састава одељења, тежине и сложености захтева који се траже у појединим облицима диктата. Сви ови диктати били су предвиђени досадашњим наставним програмом српског језика у I разреду.

Нова реорганизација основног образовања, са трајањем од девет година, новим наставним планом и програмом и новим уџбеницима најављује се знатно растерећење ученика, па се неки облици писменог изражавања могу доста смањити или потпуно избацити из програма I разреда (диктати) и пренети у II или III разред првог образовног циклуса. То ће и даље добро доћи наставницима да те облике примењују у старијим разредима.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вајнахт, Едо (1974): *Књига за наставнике*, Загреб: Школска књига.
2. Говедарица, Чедо: *Нека њихања увођења ученика у писани јовор*, Нови Сад, Педагошка стварност, 1/77.
3. Говедарица, Чедо: *Оријентациони распоред наставних садржаја у I разреду основне школе*, Нови Сад, Школа и друштво, 2/88.
4. Говедарица, Чедо (2002): *Свеска за њочейно писање*, Нови Сад, Школска књига.
5. Ђорђевић, Живојин: *Буквар и букварска настава*, Београд, Савремена школа, 3-4/50.
6. Марковић, Жика (1972): *Настава њочейној чииања и ѡисања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Мијушковић, Елеона и др. (1975): *Настава њочейној чииања и ѡисања*, Титоград: Републички завод за унапређење школства.
8. Милатовић, Вук (1986): *Настава њочейној чииања и ѡисања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средств.
9. *Наставни ѡлан и ѡроѡрам у I разреду основне школе*, Београд, Просветни гласник РС, 50/90.
10. Рибих, Крешимир (1966): *Теикоће чииања и ѡисања*, Загреб: Школска књига.
11. Станисављевић, Вукашин (1970): *Како се учи вешѡина ѡисања*, Београд: Обеликс.
12. Стевановић, Марко (1979): *Кулѡура изражавања у основној школи*, Горњи Милановац: Дечје новине.

13. Стојић-Јањушевић, Десанка (1967): *Настава почетној читанга и писања*, Београд: ИП “Вук Караџић”.
 14. Поп, Миливоје (1972): *Писмене вјежбе и састави у млађим разредима основне школе*, Загреб: ПКЗ.
-

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 1, reading aloud is predominant and it is carried out 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 achieved 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, and pronunciation of words in a sentence, intonation, music of speech, sonority and color of voice, rhythm and pauses. The whole text is intended for practitioners in order to help teachers introduce pupils into the process of initial reading.

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

Резюме: Обучение в начальной школе сложный психофизический процесс. Он состоит из начального обучения письму и чтению. Писать – обозначает расставлять слова на звуки методом анализа и затем продолжать производить синтез букв (графем) и писать определенные слова. Обучением печатным и прописным буквам ученики вводятся в процесс чтения и письма. Начальное обучение письму в первом классе начальной школы осуществляется употреблением соответствующих видов и форм письменных упражнений, начиная с самых простых видов и форм письменной речи учащихся, к более сложным.

Самый простой вид письменного упражнения - переписывание букв, слов и предложений. Основная задача простого переписывания научить учеников красиво, правильно, разборчиво и аккуратно писать все буквы, слова и предложения. К более сложным видам переписывания можем отнести: переписывание с помощью рисунка, переписывание вставляя пропущенные буквы и слоги, переписывание вставляя пропущенные слова или заменяя рисунки словами и др. В I классе употребляются письменные упражнения в которых на заданный вопрос надо ответить одним или несколькими предложениями.

В этом возрасте можем использовать и более сложные виды письменных упражнений, напр. диктанты. Учебной программой в I классе предусмотрены: диктант, диктант во избежание ошибок и диктант с дополнениями. У всех трех видов этих письменных упражнений своя особенная цель и они употребляются для усваивания и проверки орфографических, лингвистических и грамматических правил.

Начальное обучение письму - процесс намного труднее начального обучения чтению, хотя это две стороны единого процесса начального обучения чтению и письму. На этом позже базируется все обучение, не только родного языка, но и всех остальных школьных предметов, как и воспитание и образование в целом.

Стержневые слова: Начальное обучение, начальное обучение письму, вид, формы, письменные упражнения, простое и сложное переписывание, письменные ответы на вопросы, диктант, контрольный диктант, диктант во избежание ошибок, диктант с дополнениями, длительность, оценка.

МР ВЕСЕЛИНА ЂУРКИН

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.016:808.1

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.125-141

Примљено: 27. 05. 2003.

УЛОГА ЛЕКСИЧКИХ ВЕЖБИ У БОГАЋЕЊУ РЕЧНИКА УЧЕНИКА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду се разматра проблематика везана за процес богаћења ученичког речника у нижим разредима основне школе. Посебно је наглашен значај извођења лексичких вежби у оквиру поменутог процеса. Понуђени избор вежби у овом раду ваља схватити искључиво као подстицај учитељима да у што већој мери ангажују своје стваралачке способности у осмишљавању што оригиналнијих, креативнијих и разноликијих вежби чији би циљ био богаћење ученичког речника и израза уопште.

Кључне речи: лексикологија, настава српског језика, методика, стилистика, основна школа.

1. Увод

*“Човек сам, и речима се
изражавам и изражаваћу
се док сам жив...”*

И. Андрић

1.1. Методички приручници за наставу матерњег језика сасвим прецизно и детаљно говоре о разноврсним и сложеним задацима те наставе. Знатан део тих задатака остварује се већ у нижим разредима основне школе, а један од најважнијих, поред постепеног увођења ученика у изучавање најзначајнијих литерарних дела, усвајања основних граматичких и правописних правила, јесте неговање и развијање културе усменог и писменог изражавања, односно систематско увођење ученика у културу речи.

Наставом матерњег језика оспособљавамо ученике за правилно, прецизно, уверљиво, економично усмено и писмено изражавање.

1.2. Да ствари у пракси нису онакве какве су предвиђене, указује чињеница да се у нашим школама веома мало пажње посвећује култури усменог и писменог изражавања. Посебно је занемарен рад на богаћењу речника ученика.

Тежиште наше наставе углавном почива на изучавању граматике (пре свега на изучавању морфолошког и синтаксичког језичког нивоа), што се показало неадекватним, тј. имало је неке лоше практичне последице: оскудан речник наших ученика, све учесталије притужбе наставника да ученици слабо знају значења речи, чак и оних чија је употребна вредност веома висока. Тако се лексикологија као изузетно занимљива област науке о језику, која се бави свеукупним изучавањем речника, односно лексике датог језика, нашла у сени сувопарног школског граматизовања. Рад на лексици углавном се своди на узредна објашњења страних и непознатих речи при обради књижевних текстова у читанкама. О богатом и занимљивом свету речи ученици слабо знају или готово ништа не знају. Придода ли се овоме чињеница да се језик недовољно изучава током школовања (у основној школи нешто мало више, у средњој готово никако, јер се ту предност даје књижевности), онда је јасно да о некаквом систематском учењу и правилном коришћењу лексичког блага матерњег језика не може бити речи.

1.3. Рад на богаћењу лексичког фонда ученика (као битан елемент у изграђивању језичке културе) мора постати општешколски задатак у чијем ће остваривању, поред наставника матерњег језика, бити укључени и сви остали наставници, будући да богатство речника има непосредног утицаја на успех ученика у свим предметима. У настави свих предмета мора се неговати израз ученика; неопходно је богатити њихов речник не само терминолошком лексиком карактеристичном за одређену наставну област већ и лексемама са општеупотребном вредношћу.

1.4. Не сме се занемарити ни рад на побољшању квалитета комуникације коју дете има са својим окружењем, јер од ње зависи не само богатство речника већ и дечији говорни развој уопште. Што је та комуникација шира и свестранија, што су теме о којима дете говори (или о којима се њему говори) разноврсније, то је већа вероватноћа да ће његов речник бити садржајнији, богатији – разноликији.

1.5. Позната је чињеница да се богатство речника стиче читањем, стога ученике ваља упућивати на “квалитетно” (предано) читање књижевних дела како би њихов потенцијал користили за изграђивање сопственог израза. Читањем се сазнаје мноштво нових речи, повећава разноликост сопственог речника, изражавање постаје прецизније (што се огледа у правилном избору речи). Ако постоје сви услови за овакав вид богаћења дечијег речника (стицањем писмености створени су потребни услови), откуда онда стална упозорења на оскудан вокабулар деце у школи?

Шта је узрок тако оскудном речнику деце у нас? Колико је данашњем детету, заправо, могуће читати књиге у овом “машинизованом” и технологизованом свету, свету компјутера и телевизије - “киклопа”¹ који прождире књиге” (по речима америчког романописца Ларија Војвуда)? У време када цивилизација граби крупним корацима испред културе, а телевизија има већу моћ него било који образовни систем, читање књига престаје бити примарним начином сазнања. Телевизија је у потпуности окупирала нашу културу, изменила људске навике и вредности, раслабила живу комуникацију међу људима. Мишљење оптерећено вредновањем (критичко, рефлексивно), какво подстичу књиге, уступа место стању пасивне опчињености, нарочито код деце.

У научним круговима већ дуго се говори о томе да телевизија учи људе да не читају и да су под њеним утицајем сасвим ослабљене читалачке и списатељске способности (примећује се да писани састави ученика у основним и средњим школама изражавају тенденцију ка површности). Колико је утицај телевизије погубан за језик и књижевност, сведочи нам и следећа изјава већ поменутог америчког романописца:

“Телевизија је на комаде разбила механику енглеског језика. Визуелне, покретне слике – које спадају у домен телевизије – не могу се обуздати мрежом бираног речника. Оне желе да је раскину. Оне заиста немају ничег заједничког са језиком. *Тако су унакажени језик, грамаџика, рејџорика*” (подвукла В. Ђ.)².

1.6. Због свих до сада поменутих проблема у вези са наставом матерњег језика уопште, а посебно у вези са радом на богаћењу речника, у овом раду пажња је фокусирана на рад са ученицима млађе школске доби (пре свега са ученицима IV разреда), јер од добро постављених темеља зависи њихово даље напредовање у процесу освешћивања већ постојећих језичких знања, као и у квантитативном и квалитативном богаћењу усменог и писменог израза. Уколико деца већ у том добу не стекну неке јасне представе у вези са значењем речи, уколико им се не поставе добри темељи на којима ће почивати њихов искрен и дубок однос према језику, што подразумева и њихову заинтересованост за речи којима се свакодневно служе, онда су изгледи на успех у остваривању задатака које настава матерњег језика има пред собом у приличној мери осујећени.

Веома је важно да деца управо на часовима матерњег језика стичу навиком да размишљају о речима којима се свакодневно служе и да наслућују истину о њима: откуда долазе, како настају и нестају, шта су некада значиле, како мењају облик и значење; да трагају за оним речима које “плене слух и дух”, да скупљају изразе које свакодневно могу чути – изразе поводом брига, штета, потреса,

¹ Киклопи су раса цинова, који су, по грчком миту, прождирали људе и то тако што су их најпре држали заточене у таму, а потом им просипали мозак пре него што их прождеру. Слика је довољно упечатљива и јасна да нам предочи сву страхоту последица које телевизија оставља на нас и нашу децу.

² Цитат преузет из књиге *Православна ризница о браку и њородици* (штампана поводом осамстогодишњице манастира Хиландара), Београд 1998, стр. 321

огорчења, радости; да непрестано обраћају пажњу на речи које сами изговарају и које чују од других, да их бележе и хватају као “случајно бачене и срећно нађене драгоцености”.

2. ОПШТИЈА НАЧЕЛА ЗНАЧАЈНА ЗА ИЗГРАЂИВАЊЕ РЕЧНИКА УЧЕНИКА

2.1. У раду на богаћењу ученичког лексичког фонда од значаја би могао бити и податак да дете непосредно пре поласка у школу има речник од пет до шест хиљада речи, као и то да се речник ученика са просечним способностима током основног школовања проширује годишње за око хиљаду речи (Фурлан, 1963, 164). То значи да би ученик по свршетку основног школовања требао имати врло развијен речнички инвентар и знати 10-15 хиљада речи. Овде се мисли на активан фонд речи које ученици могу и производити и примати.

2.2. Будући да су речи основни носиоци значења у језику, неопходно је да ученици упознају не само значења појединих речи него и могућности њихове употребе у различитим комуникативним подручјима, услове под којима се могу комбиновати с другим речима, као и њихову стилску вредност. Важно је да постану свесни како узајамног односа лексема у синтагми или реченици, тако и односа лексема са говорном ситуацијом и контекстом. Могућности комбиновања лексема са другим лексемама зависе од њихових семантичких карактеристика, семантичке спојивости, односно компатибилности семантичких садржаја датих лексема, које чине несамосталне семантичке јединице: *архисема* – као основна појмовна вредност, семантичка компонента интегралног карактера и *семе* – као семантичке компоненте диференцијалног карактера, које носе информацију о индивидуалним, специфичним карактеристикама на основу којих се једна лексема разликује од друге (Гортан – Премк, 1997, 43-46).

Као што је већ поменуто, ученике ваља стално упућивати и на откривање стилске вредности речи, на постојање разноликих начина остваривања њихове стилске обележености (маркираности). Што је једна реч чешћа у употреби, то је мање стилски обележена; што је ређа и необичнија, то је више стилски обележена. Другим речима, све оно што више није жива категорија у савременом језику стилски је маркирано у односу на оно што је уобичајено. Стилска маркираност лексеме може бити последица песничке иновације, употребе некњижевних уместо књижевних облика (нпр. ради карактеризације лика). Неретко се стилска маркираност постиже и свесном архаизацијом исказа (нпр. употреба *чиџец* уместо *чиџалац*, *сџираганија* уместо *сџирагања*, *џуџешестивје* уместо *џуџовање* и сл.). Битно је да се ученици поступно воде сазнању да “стил настаје у конкретном чину бирања”, да је стил “употреба језика, језички израз који настаје комбиновањем лексема по различитим критеријумима” (Шипка, 1998, 75).

2.3. **Основни видови богаћења лексичког фонда.** Језик поседује неисцрпне могућности да се богати новим речима. Све речи које се употребљавају у савременом српском језику чине његову лексику, његов лексички или речнички фонд. Ученици би морали схватити неке основне појмове о грађењу и значењу речи, као и основне видове богаћења лексичког фонда. Богаћење лексичког фонда врши се на три начина, и то: 1. развијањем нових значења у постојећим речима, 2. стварањем нових речи за нове појмове и 3. преузимањем речи из других језика.

Такође је важно код ученика развијати сазнање да неке речи у нашем језику имају само једно значење (*славуј*, *бајрем*, *бицикл*). То су моносемичне (моносемантичне) или једнозначне речи (нпр. *нећак* је само братов или сестрин син; *бајрем* је само дрво са мирисним медоносним цветом). Моносемичност или једнозначност јесте последица сиромаштва семантичког садржаја у коме је изражена појмовна вредност (архисема), док остали елементи (семе нижега ранга) готово изостају (Гортан - Премк, 1997, 41-42). То је особина својствена затвореним лексичким системима.

Највећи део сродничких имена је моносемичан (*нећак*, *снаха*, *зећ* и сл.)³, затим специјалне речи као термини или речи сличне терминима, семантички неприлагођене туђице, бројеви (исто, стр. 42). Мало је таквих речи у нашем језику.

Чешћа је појава у језику да речи имају више значења. То су полисемичне (полисемантичне) или вишезначне речи (тако нпр. поред *кључа* за отварање браве, имамо *кључ* којим се стежу или одврћу вијци; *кључ* за решење неког проблема и сл.). Полисемија би се могла дефинисати као “способност лексема да се оствари у више значења” (исто, 38). Осим термина полисемија (и домаћег вишезначност – који је преведен) у литератури се често среће и термин лексичко – семантичко варирање. Као што је моносемичност последица сиромаштва семантичког садржаја, тако је полисемичност последица богатства основног семантичког садржаја. Битно је сазнање да поред правог (основног, конкретног) значења, речи могу имати и пренесено (метафорично) значење. Нпр., онај ко једе, *јуџи* храну (право значење), а онај ко пажљиво слуша, *јуџи* сваку реч (пренесено). У лингвистичкој литератури пренесена значења називају се још и семантичким неологизмима. Да би једна лексема уз основно развила и нова, пренесена значења, неопходно је њено појављивање, односно употреба у новој комуникативној ситуацији, потребан је нови, друкчији контекст, нова семантичка позиција.

2.5. **Важније најомене о творбеним законитостима и механизмима богаћења српског језика.** По својем постанку речи могу бити (етимолошки)

³ Само понека сродничка имена, која у својем семантичком садржају поред семантичке компоненте сродничког односа имају и семантичку компоненту као продукт колективне експресије, могу имати поред основног још и пренесено значење, као нпр. *свекрва* – *мужевљева мајка*; *она која сша-решински оштро кришћује*, *рђава*, *зла жена*; или нпр. *мајка* поред основног значења има и значење *особа која шћшћшћ*, *помаже*: студентска мајка, сиротињска мајка и сл.)

просте, изведене и сложене. Разврставање речи према њиховом постанку укључује три критеријума:

- први је **морфолошки**, који подразумева однос проста/сложена реч;
- други је **семантички** критеријум помоћу кога успостављамо разлику између мотивисаних и немотивисаних речи, односно откривамо везе међу речима на основу значења;
- и трећи је **критеријум продуктивности**: према томе да ли постоји могућност грађења других речи према истом моделу, речи могу бити продуктивне, односно непродуктивне (продуктивност је битна особина творбених начина, која показује степен њиховог учешћа у укупном збиру).

За ученике је врло битно да схвате да се многе речи у нашем језику не могу гласовно, ни по начину постанка, ни по значењу довести у везу са другим речима. Такве су, на пример, речи: *човек, жена, гејше, кућа, син, кћи, рука, ноја* и сл. Ове речи су: **просте** (неизведене, коренске) по начину постанка, јер се, морфолошки гледано, њихово порекло не може довести у везу са неком другом речи од које би постале; **немотивисане** по значењу због тога што не пружају податке о томе да значењски воде порекло од других речи (на синхронијском плану немогуће је објаснити зашто овај морфемски састав или фонемски комплекс има баш то значење); **непродуктивне**, јер не показују да се према њима као моделу могу градити нове речи.

Просте, основне речи служе за творбу нових речи, које настају тако што се изводе од корена (коренске морфеме која носи информацију о темељном значењу речи) додавањем наставака за грађење речи. Они могу бити различити и деле се по положају у односу на коренску морфему. Префикси претходе коренској морфемци (**пре-**пливати, **с-**везати, **у-**писати), док суфикси следе за њом (кревет-**ић**, кућ-**ица**, спаси-**лац**). Они који се умеђу усред речи називају се инфикси (најчешће код глаголских лексема: запис-**ива**-ти, зев-**ну**-ти, пис-**кар**-ати).

Речи које градимо додавањем суфикса на основне, коренске речи, јесу изведене речи. Оне су: изведене по начину постанка, мотивисане по значењу (што значи да им је састав јасан на први поглед, јер се по облику и смислу везују за друге речи)⁴; продуктивне (према њима се истим творбеним поступком могу градити нове речи).

Промена значења речи може се извршити не само додавањем одговарајућих суфикса на основу него и додавањем префикса испред основе (**описати, пропи-сати, записати, саучесник, немиран, нечовек** и сл.), при чему ваља напоменути да је у српском језику преовлађујући суфиксални тип творбе, док је префиксални знатније заступљен код глагола.

Иста реч или основа често се може комбиновати са различитим префиксима, при чему сваки у извесној мери мења значење основне речи (**проговорити** = почети говорити, **наговорити** = убедити наговором, **одговорити** = дати одговор,

заговорити = разговором или нечим другим задржати; разговором одвратити пажњу од нечега, забашурити итд.).

Српски језик има релативно мало сложеница које су настале спајањем посебних речи или основа (*свейшлолав, црноуиш, висибабa*). Далеко више могућности за творбу сложеница пружају комбинације с префиксима (особито код глагола).

За ученике је важно сазнање да су речи које потичу од истог корена сродне и да чине породицу речи. Нпр., породицу чине речи *писаљка, писар, писмен* и сл., јер све садрже заједнички елемент – **пис** – (који представља корен речи), и све значе нешто у вези са писањем. Заједничко значење даје им управо заједнички корен. С друге стране, свака реч једне породице има и своје посебно значење, па тако и сродне речи *писаши, писар, писмен*, осим заједничког имају и своја посебна значења: *писаљка* = средство за писање, *писар* = онај који пише, *писмен* означава особину оног који зна да пише. Посебно значење свакој од њих даје наставак за грађење речи, који се додаје на корен.

Од творбене породице, коју чине све речи грађене од истог корена, ваља разликовати значењску скупину речи коју чине све оне речи код којих је обједињавајући елемент значење афиксалне морфеме, односно суфикса или префикса. Творбена породица и значењска скупина две су сасвим различите и неподударне категорије. Значењска скупина се по правилу остварује у оквиру истог начина творбе и у оквиру исте врсте речи, док су у творбеној породици заступљени различити начини творбе и различите врсте речи. У језику постоји велики број значењских скупова. Знатно су ређе значењске скупине које чине префикси, јер је и број префикса знатно мањи. Да би ствари биле јасније, навешћемо пример значењске скупине са синонимним суфиксима “носилац особине” = онај који има особину означену кореном речи: **белац**, **млакоња**, **сретник**, **сретница**, **глупак**, **глупача**; и пример значењске скупине коју чине синонимни префикси **а-**, **без-**, **и-**, **не-**, **аб-** са значењем “недостајање”, “оно што је без чега”: **алогичан**, **беспослен**, **нелогичан**, **нереалан**, **абнормалан**.

2.6. О стуркуири ойишиџи лексикона и бишинијим развојним процесима у њему. У раду на богаћењу речника ваља уважавати и неке чињенице које се тичу структуре општег лексикона, као и неких развојних процеса у њему.

Лексика једног језика непрестано се обнавља, богати, како би језик што боље задовољио потребе оних којима служи. Лексикон није статична датост, већ променљиво стање. Није потребно много језичког знања да би се приметило како у употребу улазе нове речи да означе нове појмове или предмете који раније нису постојали, а неке друге, опет, из ње бивају потиснуте, баш као и предмети које су означавале. Такве речи по правилу постају део пасивног лексичког фонда.

⁴ За мотивисане речи је карактеристично да током времена теже ка томе да изгубе мотивацију (нпр. лексема *рука* на синхронијском плану је немотивисана реч, ни по чему је не можемо довести у везу са њеним првобитним значењем - “сакупљачица”; исти случај имамо и са лексемом *кћи* чије је првобитно значење било “она која музе” будући да је то био искључиво задатак девојака).

Будући да се у раду веома често помиње термин лексички фонд, било би добро на овоме месту дефинисати га и извршити нека неопходна разграничења у вези са организацијом општег лексикона, који обухвата сву постојећу и могућу лексичку масу (Шипка, 1998, 40).

Лексички фонд обухвата све оне лексеме које се могу наћи у његовим речницима, док у његов потенцијал спадају оне које још нису ушле у лексикон (нпр. рубљопер), али би се, уколико буду прихваћене, могле преселити из области потенцијала у област фонда. Развој лексикона се и огледа, између осталог, у попуњавању фонда потенцијалом.

Фондови се надаље деле на активне и пасивне.

Речи које се често употребљавају и чије је значење познато свима онима који се служе српским језиком, дакле, оне лексеме које говорни представници датог језика могу и производити и примати, чине активни део лексичког фонда. Углавном су то оне лексеме које творе центар лексичког фонда, односно оне које су чешће, фреквентније у употреби.

Многе речи говорни представници савременог језика “знају”, тј. разумеју их, тачно или приближно, али их не употребљавају или их употребљавају сасвим ретко. Такве речи чине пасивни део лексичког фонда који углавном обухвата лексеме из периферије. Најчешће су то речи са ниском општеупотребном вредности, затим, професионализми (*вирман, акциза*), дијалектизми (*фуруна, ал^нне, жуњаши[и], видњак*), архаизми (*иџерзија, корабља, кујунџија, ћесар, јуности*).

Које ће речи сачињавати лични лексички фонд сваког појединачног говорника, које ће улазити у његов активни а које у пасивни фонд, зависи од много чинилаца. Оба речника (и активни и пасивни) варијабилне су категорије – разликују се по обиму и по садржају од особе до особе, тачније, условљени су старосним добом, степеном образовања, друштвеним обавезама које појединац преузима на себе.

Активан речнички фонд (продуктиван) знатно је ужи од пасивног (непродуктивног).

3. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ ПРИНЦИПИ БОГАЋЕЊА РЕЧНИКА УЧЕНИКА

3.1. Како би рад на богаћењу лексичког фонда ученика текао ваљано и успешно, потребно је држати се неких општих дидактичких принципа, као и одговарајућих методских поступака и облика рада важних за овај домен наставе матерњег језика.

Рад на богаћењу речника мора се спроводити дуго, стрпљиво, систематски, континуирано током целокупног школовања. Реч, по правилу, треба објашњавати ка-

ко са становишта њеног значења, тако и са становишта функције коју у реченици има, при чему се, битно је истаћи, такво усвајање функције и значења речи увек мора повезивати са одговарајућом вербалном праксом ученика (усменом и писаном).

3.2. Два су основна задатка у изграђивању речника ученика:

- *семантизација* – објашњење значења непознатих речи и
- *асимилација* – рад на усвајању речи.

Основни, али не и једини извор на коме се смишљеним и систематским радом може обогатити речник ученика у настави матерњег језика, чине текстови у читанкама, где су поред текстова из савремене литературе заступљени и текстови из нешто ранијих периода, као и текстови из народне књижевности. Имајући на уму овакав избор текстова у читанци, лако се да претпоставити да је у њима похрањено обиље архаизама, дијалектизама, позајмљеница чија значења ученици не познају, а која им се морају објаснити, односно семантизовати, како би разумевање и доживљавање датог текста било несметано, а његова обрада што ефикаснија. Поменути лексичке јединице и не морају постати део активног (продуктивног) речника ученика, али се, свакако, морају пажљиво семантизовати. Веома је важно извршити адекватно разграничење речи које треба да постану део активног речника, које деца још не знају (а таквих је такође много у текстовима које обрађују), али се очекује да их надаље активно употребљавају, од оних које не треба да добију такав статус, које чине тзв. стилску резерву. Као што видимо, неће се свим лексичким јединицама посветити једнака пажња у процесу усвајања, али хоће у процесу семантизовања.

3.3. Говорне вежбе представљају основни начин усвајања нових речи или нових значења познатих речи. Међутим, да би неке речи заиста постале делом активног речничког фонда ученика, неопходно је организовати и посебне – лексичке вежбе (многе разнолике лексичке вежбе могу се наћи у *Чииџаници*⁵ и уџбенику *Српски језик и култура изражавања*⁶).

Циљ лексичких вежби није само богаћење речника – систематско учење и правилно коришћење лексичког блага – већ и спречавање процеса лексичког сиромашења језика. Лексичким вежбама, између осталог, ваља искорењивати све оно што утире пут неразликовању и изједначавању семантички већ јасно издиференцираних речи, односно све оно што утире пут лексичком сиромашењу језика. Оне морају бити усмерене ка стицању рафинираног језичког осећаја, ка развијању јасног, тачног и уверљивог изражавања ученика. Битно је истаћи да систем лексичких вежбања представља органски део целокупног рада на изграђивању и неговању културе изражавања.

⁵ Миленко Ратковић, Читанка за 4. разред основне школе, осмо издање, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1995.

⁶ Милија Николић – Мирјана Николић, Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе, десето издање, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.

3.4. Лексичке вежбе би се условно могле поделити на три основна типа: лексичко-семантичке, лексичко-морфолошке, лексичко-синтаксичке.

Лексичко-семантичке вежбе усмерене су, пре свега, на значење речи, било да се ради о значењу лексеме са којом се ученици први пут срећу, или о новом значењу лексеме која већ постоји у њиховом активном фонду. Ученици путем ових вежби стичу јасне представе о томе шта нека реч значи. Њима се предупредује опасност од изједначавања неких речи које немају истоветно значење, те се на тај начин чувају семантичке разлике међу речима и штити језик од процеса лексичког сиромашења који увелико узима свој данак већ дуго времена. По својој природи трагалачке и изазовне, ове вежбе подстичу ученике да траже најбољи језички израз за оно што желе рећи, уводе их у богат и занимљив свет речи и упознају са појавама као што су полисемија, синонимија, хомонимија, антонимија, паронимија и сл.

Лексичко-морфолошке вежбе имају за циљ богаћење речника ученика творбом нових речи од већ познатих. Овакве вежбе усмерене су на савладавање одређеног творбеног модела на основу кога ће ученици касније и сами моћи да творе нове речи када се за то укаже потреба. Томе у прилог говоре и тестови асоцијације где се испитаницима (деци од шест до осам година) зада низ речи, нпр. *ћевач, свирач, кољач*, а они на ове стимулансе као реакцију дају речи истог творбеног модела, нпр. *носач, њивач* и сл. Оваквим вежбама ученици овладавају значењем и употребом целих лексичко-семантичких група, а не само значењем и употребом појединих речи. Нпр., уколико ученици схвате да се творбеним формантом **-иште** изводе именице које означавају место неке ствари или радње (*оћњишће, бојишће* и сл.), и сами ће знати да творе нове именице, као нпр.: *сајмишће, кућусишће* и сл.

У овим се вежбама не објашњавају творбене законитости нити се употребљавају стручни назив и (корен, наставак и сл.). Довољно је да ученици запажају могућност грађења нових речи и да у вежбама искориштавају сопствени језички осећај.

Не би требало занемарити ни стилистичку обележеност творбених морфема. Што је творбена морфема чешћа у употреби, то је мање стилистички обележена; што је, пак, творбена морфема ређа и необичнија, то је више стилистички обележена (нпр., уп. парове речи који изгледају као синоними, али су им значења и стилска вредност сасвим различити због употребе различитих творбених морфема: *незналица – незнајша, комадина – комагешка, сјасилац – сјасишћел, уши – ушеса* и сл.).⁷

Лексичко-синтаксичке вежбе воде ученике ка спознаји да се удруживањем речи добијају нова значења и стварају нове изражајне могућности. Овакав тип вежби развија код деце осећај за могуће спојеве речи у реченици, за слагање речи у праву и једину могућу слику онога што се жели рећи. Путем ових вежби ученици стичу јасну представу о томе да постоје значењска ограничења у повези-

вању речи, да се речи привлаче и одбијају, траже и проналазе. Могућности комбиновања лексема са другим лексемама условљене су њиховим семантичким (значењским) карактеристикама (у литератури је та појава означена као *међулексемска валентности*). Тако, на пример, избор лексема које се у функцији субјекта могу појавити уз глагол *преминути* сведен је само на оне лексеме које означавају људска бића (с тим што се употреба датог глагола везује искључиво за ситуације са извесним степеном формалности), док је избор субјеката уз глаголе као што су *цветати*, *смејати се*, изузетно богат. Нарочиту пажњу треба посветити оним спојевима, било да је реч о – споју реченичног (СУБЈЕКАТ + ПРЕДИКАТ) или синтагматског типа (ПРИДЕВ + ИМЕНИЦА, ПРИЛОГ + ГЛАГОЛ), у којима су речи метафорично употребљене, тј. у којима лексема не остварује стандардне вредности своје валентности него успоставља нове.

4. ЛЕКСИЧКЕ ВЕЖБЕ

У овоме делу рада навестићемо лексичке вежбе као подстицај учитељима да у што већој мери ангажују своје стваралачке способности у осмишљавању што оригиналнијих, креативнијих и разноликијих вежби које би имале за циљ богаћење ученичког речника и израза уопште.

4.1. Лексичко-семантичке вежбе

1. Реч *казао* у реченици: *Он нам је то казао*, замени неком другом одговарајућом речу. Смисао реченице мора остати исти.

Он нам је то ...

(*рекао, исјричао, саопштио...*)

2. Обрати пажњу на следећу реченицу: *Ветар дува*. Уместо глагола *дува* стави неки нови глагол, али води рачуна да значење буде слично. Наведи што више примера.

Ветар ...

(*лахори, ћарлија, њирка, њуше...*)

3. Објасни разлику у значењу придева у следеће две реченице:

⁷ Прва реч у пару је стилски неутрална, необележена, јер је и употребљена творбена морфема уобичајена, неутрална, док је друга реч стилски обележена будући да је и творбена морфема ретка и сасвим необична.

- а) Био једном *сїрашан лав*.
 б) Био једном *сїрашљив лав*.

4. Од следећих придева напиши по једну реченицу: *чудан, чудесан, болешљив, болећив, шајни, шајансївени, сїрашан, сїрашљив*. Уочи да ли је значење придева *чудан – чудесан, болешљив – болећив, шајни – шајансївени, сїрашан – сїрашљив* исто. Образложи своје мишљење.
5. Понуђене речи се могу заменити другим речима. При томе се значење не мења. Испиши такве речи поред наведених:

<i>уїледаїи</i>	_____	<i>честїиї</i>	_____
<i>храбар</i>	_____	<i>брзо</i>	_____
<i>боїаї</i>	_____	<i>їричаїи</i>	_____

6. Поред наведених речи испиши речи супротног значења:

<i>младосї</i>	_____	<i>здрав</i>	_____
<i>зайамїиїи</i>	_____	<i>живої</i>	_____
<i>широк</i>	_____	<i>дебео</i>	_____
<i>дубок</i>	_____	<i>јачаїи</i>	_____
<i>расїи</i>	_____	<i>близак</i>	_____

7. Пажљиво прочитај следеће реченице. Заокружи слово испред реченице у којој подвучене речи имају право значење:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| а) Девојчица се <u>смешка</u> . | а,) Месећ се <u>смешка</u> . |
| б) Не <u>миришем</u> Перу. | б,) <u>Миришем</u> ружу. |
| в) Лепа му је <u>лава</u> . | в,) Он је <u>лава</u> породице. |
| ї) Наше <u>реке</u> су богате рибом. | ї,) Са балкона своје собе видим <u>реку</u> аутомобила. |

8. Како доживљаваш и тумачиш реч *сунце* у следећој реченици: “*Сунце моје*”, *рече маїи задовољна срца и їољуби своју девојчицу*. Замисли и опиши ситуацију у којој би могла бити изговорена таква реченица.
9. Објасни значења следећих поређења: *лукав као лисица, кроїшак као јаїње, їлашљив као зећ*.
10. Издвој реч која својим значењем не припада овом скупу: *сив, црн, їеїељасї, дубок, бео*.

11. Објасни разлике у значењу следећих речи: *зграда, кућа, колиба, викендица, солићер, дворац, сџраћара*.
12. Разврстај следеће речи по групама. Води рачуна да једну групу чине само речи које имају исто или слично значење: *ћоворићи, храбар, ићи, ћричаћи, смион, крећачи се, казиваћи, неусћрашив*.
13. Сигурно купујеш неки дечији *лисћ*. Шта значи подвучена именица? Наведи још нека значења именице *лисћ* (барем још три).

4.2. Лексичко-морфолошке вежбе

1. Поред наведених именица испиши оне које означавају особе женског рода:

<i>цар</i>		<i>слућа</i>	
<i>кум</i>		<i>кројач</i>	
<i>болничар</i>		<i>сџранац</i>	
<i>ћријачиљ</i>		<i>доброћвор</i>	

2. Објасни која је разлика у значењу између ових парова именица: *језеро – језерце, камен – каменчић*. Од следећих именица начини њихове одговарајуће парове угледајући се при томе на претходне примере:

<i>брдо</i>		<i>земља</i>	
<i>река</i>		<i>ћламен</i>	
<i>ћрсћ</i>		<i>ћећао</i>	
<i>суза</i>		<i>облак</i>	

Обрати пажњу на наставке којима ћеш извести нове речи. Они нису једнаки у свим случајевима.

3. Од следећих придева изведи именице:

<i>бео</i>		<i>срећан</i>	
<i>млад</i>		<i>ћлућ</i>	
<i>нећослушан</i>		<i>искрен</i>	

4. Објасни разлику у значењу између следећих речи: *жена* – *женеџина*, *лава* – *лавурина*. Од следећих речи начини такве које ће се на исти начин разликовати као и ове претходне:

<i>бара</i>	_____	<i>рука</i>	_____
<i>џиџица</i>	_____	<i>баба</i>	_____
<i>џрава</i>	_____	<i>комад</i>	_____

5. Именица *чиџаоница* настала је од глагола *чиџаџи*. На исти начин изведи именице од следећих глагола:

<i>џричаџи</i>	_____	<i>чекаџи</i>	_____
<i>учиџи</i>	_____	<i>џраџи</i>	_____
<i>вежбаџи</i>	_____	<i>џоџиџи</i>	_____

Ове именице означавају _____ где се врши радња глагола од којих су настале.

6. Изведите од глагола именице:

<i>џеваџи</i>	_____	<i>коваџи</i>	_____
<i>сиасџи</i>	_____	<i>чекаџи</i>	_____
<i>џисаџи</i>	_____	<i>куваџи</i>	_____
<i>слушаџи</i>	_____	<i>џиџедеџи</i>	_____

7. Место где се паркирају аутомобили назива се паркиралиште. Како се зове место где се:

<i>џџра</i>	_____	<i>куџа</i>	_____
<i>џеџа</i>	_____	<i>џраџи</i>	_____

8. Од следећих именица направи придеве који ће се завршавати на **-аџ**:

<i>лава</i>	_____	<i>реџ</i>	_____
<i>крило</i>	_____	<i>ноџа</i>	_____

Шта значе изведени придеви?

9. Испиши што више речи које су изведене од именице *џума* (*џумарак*, *џумица*, *џоџумиџи*, *џумар*, *џумовиџи*...).
10. Испиши што више речи које почињу скуповима: **пре-**, **без-**, **про-**, **из-**, **са-**.

11. Од следећих речи начини нове:

земља + оџис = ган + љубиџи =
сунце + браниџи = џверг + глава =

4.3. Лексичко-синџаксичке вежбе

1. У џролеће све оживи и цвеће цвеџа. Може ли се глагол цвеџаџи користити и у другим значењима, као на пример: цвеџа љубав, живоџи, младосџи, осмех, џосао и сл.? Покушај сам да откријеш нова значења глагола смејаџи се. Сети се што више речи које се као субјекат могу појавити уз предикат смејаџи се. Испрши те реченице.

2. Одговарајућим глаголима допуни следеће реченице:

а) У даљини речица ...

(џуми, џроџиче, бучи, вијуџа, ромори, џроџи, миџоџи, јури...)

б) Киша непрестано ...

(џада, лије, џљуџиџи, ромиња, гажди...)

3. У реченици: Бака своје унуче џосмаџра џоџлим џоџледом, придев џоџао имао посебно значење. Испрши што више именица уз које може да стоји придев џоџао (топао глас, топла вода, топао дочек, топла душа, топле боје и сл.). Објасни значења која дати придев има када се употреби уз такве именице.

4. Имала је џужне, сеџне очи. Наведи што више придева којима се могу описати очи (нежне, ведре, враџласџе, сџрасне, живахне, сањиве, уморне...).

5. Горко се смејао њиховим џлуџим шалама. Како човек још може да се смеје?

6. Заокружи слова испред речи које се не могу заједно употребити:

а) жуџо џледаџи

д) живеџи славно

б) џледаџи бело

ђ) џредано радиџи

в) сџино звониџи

е) џрубо сџаваџи

џ) меко ходаџи

ж) оџџро сџајаџи

4.4. *Неколико методичко-педагошких напомена у вези са реализацијом лексичких вежби.* Лексичке вежбе треба изводити што чешће: у обради текста, језичке грађе или у говорној вежби - увек се може ући у малу креативну авантуру. Овакве вежбе се могу организовати уз помоћ наставних листића, графофолија и других средстава. Наставна јединица мора бити организована тако да оне не чине њен једини садржај. Неке од њих могу се дати и за домаћи задатак. Важно је да буду прилагођене добу ученика, да захтеви у њима буду разнолики и изнијансирани, никако стереотипни.

Од великог је значаја за мотивацију ученика мењање облика рада. Након истицања задатака и упутстава, ученици самостално, у пару или у групи проналазе решења. Могу то чинити усмено или писмено. Добро је овакве вежбе организовати у виду такмичарских игара, јер оне веома подстицајно делују на децу.

Важан је и избор речи за вежбе. Не постоје поуздани показатељи на основу којих бисмо могли стећи јасан увид у већ постојећи ученички активни и пасивни речнички фонд. Питања која се намећу у вези с овим проблемом су следећа: како доћи до сазнања које бисмо речи морали уводити у дечији лексички фонд; како извршити адекватно разграничење речи које тек треба да постану део активног речничког фонда, од оних које већ имају такав статус; које су речи на граници између активног и пасивног лексичког фонда и које од њих ваља преводити из пасивног у активни?

Решење поменутих недоумица методичари виде у прављењу тзв. тематских асоцијативних низова. Ученицима се као стимуланс да нека реч, а онда они испишу сопствене асоцијативне низове. Потом се на табли испишу асоцијативни низови свих ученика. Оне речи које се често јављају елемент су ученичког активног речничког фонда, док речи које се појаве једном или мањи број пута припадају пасивном фонду.

На основу овога метода сазнајемо које бисмо речи морали уводити у дечији лексички фонд, а које преводити из пасивног у активни.

5. ЗАКЉУЧАК

5.1. Рад на богаћењу лексичког фонда ученика, као битан сегмент у израђивању језичке културе, мора се спроводити стрпљиво, систематски, континуирано – током целокупног школовања. Он мора бити интегрисан са свим видовима усменог и писменог изражавања, али не само на часовима српског језика већ и у оквиру осталих наставних подручја свих предмета, особито наративних. Неговање и развијање језичке културе мора постати општешколски задатак.

5.2. Језичка култура није сама себи сврха. Она је веома важан чинилац у процесу самоусавршавања свакога човека; битан чинилац *умећа живљења*. У сва-

ком тренутку свога постојања, човек је у ситуацији да чини некакав избор и све што му се догађа у датом тренутку само је последица добро или лоше учињених избора. Тако је и у језичкој комуникацији. Добро одабрана језичка средства (овде се пре свега мисли на – реч) чине наше односе бољим, племенитијим, док нас лоше учињени језички избори често и нехотице удаљавају једне од других. С речима се, дакле, (и с језиком уопште) није шалити, јер како песник рече: “Има речи – костију које ти застану у грлу. Њима се можеш угушити. Има речи – жеравица које ти падну у срце. Од њих можеш изгорети. Има речи – змија које ти се склупчају насред главе. Због њих мораш научити да свираш у чаробну фрулу. Има свакаквих речи од којих можеш настрадати. С речима се, уопште, не треба шалити. И, између осталих, има и речи – кључева. Те речи – кључеви су једине живе речи од којих можеш начинити песму”⁸.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гортан-Премк, Д. (1997): *Полисемија и организација лексичкој сисџема у српскоме језику*, Београд.
 2. Фурлан, И. (1963): *Говорни развој дјететиа*, Савремена школа, Београд.
 3. Шипка, Д. (1998): *Основи лексиколоије и сродних дисциплина*, Матица српска, Нови Сад.
-

Summary: In this paper, the author discusses the problem concerning the process of expanding vocabulary of pupils in lower grades of primary school. The importance of various lexical exercises is particularly underlined, and this should but induce teachers to engage their creative powers in creating more original, creative and different exercises in order to help their pupils to expand their vocabularies and words in general.

Key Words: lexicology, Serbian language instruction, methodology, stylistics, primary school.

Резюме: В работе рассматривается вопрос касающийся процесса обогащения словаря учащихся в низших классах начальной школы. Особенно подчеркивается роль выполнения лексических упражнений в связи с вышеупомянутым процессом, что нужно понять только как толчок учителям, чтобы как можно больше включали свои творческие силы в осмысление более оригинальных, творческих и своеобразных упражнений; цель этих упражнений была бы обогащение словаря учащихся и их выразительности в целом.

Стержневые слова: Лексикология, обучение сербскому языку, методика, стилистика, начальная школа.

⁸ В. Попа: *Извор живе речи*.

МР ДРАГИЦА МИЛИНКОВИЋ

Педагошки факултет

Бијељина

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3:519.673

VIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1, p.143-153

Примљено: 08. 08. 2003.

МОДЕЛСКИ ПРИСТУП ДИФЕРЕНЦИРАНОЈ ОБРАДИ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

Резиме: У овом раду прво су одређена теоријска полазишта моделског приступа савремене, првенствено диференциране обраде проблема. У ту сврху истичу се најбитније карактеристике математичко-кибернетичког моделовања, а затим утврђује мјесто и улога проблемских задатака у почетној настави математике и методика њиховог рјешавања.

Наведена теоријска разматрања конкретизована су примјерима рјешавања проблемских задатака коришћењем математичко-кибернетичких модела и одговарајућих метода, наставничким моделовањем задатка и самосталним радом ученика, уз могућност коришћења диференциране помоћи на три нивоа.

Кључне ријечи: математичко-кибернетичко моделовање, текстуално задати проблеми, диференцирана обрада, методички оквири моделовања и решавања проблема.

Дидактичко-методички оквири моделског приступа савременој обради проблемских задатака заснивају се на теоријским основама наставе математике. Математичко-кибернетичко моделовање, мјесто и улога проблемских задатака у почетној настави математике, те методика њиховог рјешавања су аспекти које је неопходно детаљно размотрити да би се приступило раду на конкретним примјерима.

МОДЕЛОВАЊЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Са моделима у настави ученици се сусрећу већ у најмлађем школском узрасту. Њихова присутност је изразита у почетној настави математике. Елементарне рачунске операције, једначине и неједначине, изрази и остали садржаји

математике представљају плодно тло за формирање модела. Значај математичког моделовања је неоспоран са становишта рационализације наставног процеса. Ученици који су овладали одређеним моделима знатно лакше и брже усвајају нова знања, лакше се сналазе у проблемским ситуацијама, сигурнији су приликом давања одговора и знатно су мотивисанији за рад.

Међутим, у наставној пракси и уџбеницима математике значај и искључивост појединих модела је предимензионисан, што доводи до “кочења” мисаоних активности и спутавања стваралаштва. Најчешће се ученици упознају са моделом, инсистира се на његовом усвајању, па се вјежбањем долази до механизовања.

С друге стране, о стваралачком мишљењу можемо говорити само када се потрудимо да ученике обучимо да самостално откривају моделе. У дидактичком смислу то је најтеже али, истовремено, најважније.

Будући да ријеч модел има више значења, у зависности од области на коју се односи, различити аутори су различито тумачили термин модел. Да би то илустровани навешћемо четири цитата:

1. “...иод моделом треба разумјети поједностављујући приказ једне компликоване структуре и њене функционалне везе” (Рорр, W., 1970, стр. 50).
2. “Модели су природне или вјештачке конструкције (структуре) за изучавање објекта сазнања који се јавља (као предмет, процес, ситуација итд.) аналојно групој појави, предмету, процесу, ситуацији итд., чије је испитивање тешко или немогуће” (Квашчев, Р., 1978, стр. 9).
3. “Метода модела је од изузетне важности за развијање одговарајућих интелектуалних способности ученика јер се остварује преко анализе и синтезе, асистирације и конкретизације, индукције и дедукције, уређивања и аналојје”. (Пинтер, Ј., 1996).
4. “Моделовање је мисаоно-теоријска делатност израдање логичких и математичких система, као асистирајних модела одређених објективних система, а исто тако и израдања овим теоријским моделима одговарајућих практично – реалних аналојона, тј. реалних модела разних врста”. (Петровић, Н., 2001).

Основна улога модела је да замијени предмет истраживања на основу кога је пројектован и да даје нове информације о њему.

Математичко-кибернетички модели су асистирајни модели који помоћу математичких и логичких симбола и релација представљају стварност са датих аспеката и служе њеном схватању и даљем проучавању. Елементи, структуре и друге специфичности предмета моделовања (оригинала) морају бити на одговарајући начин рефлектовани у моделу, односно модел треба да истакне битна својства оригинала, а споредна да занемари.

Одређивање оригинала и његова анализа су почетне фазе математичко-кибернетичког моделовања у којима се користе непосредне методе сазнања. Након откривања основних информација о оригиналу, уколико је даље директно испитивање оригинала немогуће или неефикасно, доноси се одлука о увођењу модела. Њу прати систематско сакупљање неопходних информација о оригиналу, односно изградња информационе базе за моделовање помоћу скупа математичких и логичких релација.

Најзначајнија етапа процеса стварања модела је избор, односно дефинисање модела (појма, формуле, релације) и одређивање услова под којима он важи. У даљем процесу, изучавања и испитивања се врше на моделу, тј. приступа се његовом коришћењу и рјешавању. То значи да се на модел примјењују законитости које важе у области модела, те се тако испитивање оригинала своди на математичко-логичке објекте, релације и операције. Добивене информације о моделу, на крају се трансформишу на оригинал, при чему се врши њихова верификација на оригиналу.

Стварање апстракција и појмова, као модела реалних појава, условљено је процесом ученичког мишљења које мора бити посебно активирано у фази примјене савладане теорије. Осим предметних и мисаоних радњи, значајно мјесто заузимају и графичке активности које представљају спону између конкретног и апстрактног.

Математичко-кибернетички модели (појмови, операције, релације и алгоритми) служе нам као средство индиректног изучавања објективне стварности.

У *редовној настави* математике у нижим разредима поступно се уводе слиједећи математичко-кибернетички модели:

- *логичко-комбинајорни модели,*
- *модели основних рачунских операција,*
- *модели једначина,*
- *модели неједначина,*
- *аритметичко-логички модели,*
- *геометријски модели рјешавања проблема,*
- *модели геометријских проблема.*

Осим наведених модела, у *годиној настави* математике у четвртој разреду примјењују се и слиједећи математичко-кибернетички модели:

- *модели проблема мјерења, вајања и преливања,*
- *модели проблема на квадратној мрежи,*
- *модели стохастичких појава.*

Неки од наведених модела могу се пројектовати и рјешавати на различите начине, уз помоћ различитих метода.

Метода модела, као наставна метода, најчешће користи *симболички математички модел*. Сваки математички задатак се, из језичке, преводи у математичку форму, изражава математичком симболиком и рјешава примјеном математичких операција.

Рефлексија посматрања уназад има за циљ контролисање рјешења и довођење до свијести онога општег што ће се преносити на друге сличне ситуације.

МЕТОДИЧКИ ОКВИРИ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ ОБРАДЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

Проблемски задаци су најсложенији међу текстуалним задацима и њихово рјешавање представља врхунац математичког образовања и математичке културе ученика. Да би настава била усмјерена ка том циљу, потребно ју је организовати тако да се заснива на откривању и примјени теоријских релација у практичним проблемима. На тај начин, теоријска знања која се повезују кроз процес рјешавања практичних проблема, добијају нове димензије: дубину, трајност, квалитет и ефикасност примјене у различитим животним ситуацијама.

Избор проблемских задатака се врши на основу циља и оперативних задатака наставе математике, а спада међу најделикатније проблеме те наставе. *Степен тежине изабраних задатака* треба да зависи од типа часа на коме се примјењују. Код обраде нових садржаја задаци ће бити једноставнији и формулисани тако да при њиховом рјешавању ученици примјењују појмове и правила која су усвојили на том часу. Разноврснији и сложенији задаци постављаће се ученицима на часовима вјежбања и провјеравања, уз услов да буду карактеристични за наставну тему којој припадају.

Проблемски задаци својим садржајем, структуром и обликом, треба да конкретизују стварност, односно да буду вјерна слика онога што се догађа у блиској и даљој околини ученика. То подразумијева да радње и односи који су садржани у задатку, бројеви којима се изражавају те радње и ти односи, те структура и композиција задатка треба да максимално мотивишу ученика да приступи његовом рјешавању и да математички савлада ту реално-практичну ситуацију.

Начин обликовања текста може имати велики значај код текстуалних задатака и то не само у језичком и граматичком погледу. Редослијед података у тексту, присуство сувишних података, те формулација проблемског питања, одређују степен тежине задатка.

У много случајева проблемско питање није потребно формулисати, њега треба да одреди и да формулише ученик. Оправдање за овакво тврђење произилази из слиједећег:

- а) задаци које поставља живот немају формулисано питање;
- б) самосталним одређивањем шта се све може израчунати у датом задатку полаже се сигуран темељ дискусији математичких задатака;

- в) одређивање и формулисање питања датог задатка представља стваралачки рад у овој области;
- г) ученик који је сам правилно одредио питање већ је, у већини случајева, ријешио задатак;
- д) одређивање питања датих задатака представља прву етапу у самосталном састављању проблемских задатака.

Будући да су *проблемски задаци* сложенији од осталих врста текстуалних задатака, њихово рјешавање захтијева примјену *сложенијих методских посљедица*, који се састоје од слиједећих фаза:

1. *сагледавање проблема*
2. *анализа проблема* (уочавање датих и тражених величина);
3. *проналажење у коинтервјуној структури информација, појмова и правила неопходних за његово рјешавање;*
4. *дефинисање математичког модела, односно алгорита;*
5. *рјешавање задатка;*
6. *провјеравање резултата и дискусија рјешења.*

Уводна фаза подразумијева читање задатка и схватање проблема.

Друга фаза представља разумијевање датих величина (појмова, термина и симбола), уочавање тражених величина, те веза и односа између њих.

У *трећој фази* актуализирају се одређена математичка знања која ученик посједује у циљу формирања најкраћих путева који воде до рјешења.

У *фази стварања посљедица, алгорита, односно модела рјешавања*, повезују се одређене информације у систем којим се може решити проблем. Често постоји већи број путева који воде до тачног рјешења, а прихвата се онај који је рационалнији и једноставнији. Ипак, потребно је захтијевати од ученика да многе проблемске задатке рјешавају на више начина, из слиједећих разлога:

1. најбоље, најбрже и најсигурније оспособљава ученике за самостално рјешавање проблема;
2. развија мишљење до максималних могућности;
3. развија иницијативу и смисао за проналажење и испитивање разних могућности рјешавања;
4. навикава ученике на тражење најкраћег и најједноставнијег рјешења датог проблема;
5. оживљава и оस्вежава рад самог наставника (често се догађа да наставник годинама рјешава са ученицима исте задатке на исти начин и тиме се његов рад шаблонује и постаје досадан и за њега и за ученике).

Након дефинисања математичког модела, приступа се његовом *рјешавању*. У овој фази долази до изражаја техника рачунања, односно извођења рачунских операција.

Проvjеравање резултата и дискусија рјешења подразумијева одговарајућу интерпретацију у сфери оригинала помоћу математичко-логичких операција. Добијене информације уграђују се у дотадашњи систем знања ученика, односно у област примјене математичких модела.

Наведени методички поступак оправдава тврдњу да сваки проблемски задатак представља *двосмјерки проблем за ученике*.

1. Морају прочистити, схватити и детаљно анализирати проблем, те одредити поступак којим ће га рјешавати.
2. Морају извршити неопходна израчунавања да би дошли до нумеричког рјешења.

Сигурно је да први проблем задаје ученицима много више тешкоћа него други.

“Прави” проблемски задаци, у цјелини посматрано, немају “правила” за рјешавање, него се оно своди на познавање одређених правила рачунских операција и основних законитости математике.

Да би се приступило рјешавању *сложенијих проблемских задатака*, неопходно је испуњавати одређене захтјеве:

- а) Рјешавању ма ког сложеног задатка не може прићи онај који не зна рјешавати просте задатке.
- б) Рјешавање сложених задатака захтијева изграђену математичку културу која се стиче самосталним усвајањем математичких знања и путем учења откривањем. Ученици који примају готова знања не могу рјешавати проблемске задатке с потпуним разумијевањем и најчешће их раде шаблонски или по аналогiji.
- в) Ученици се не могу оспособити за рјешавање сложених проблемских задатака ако им се у томе увијек помаже, ако се задаци рјешавају увијек колективно, ако се не подстичу, ако им се не пружа могућност, односно ако се не захтијева да сваки од њих и самостално, у правом и пуном смислу те ријечи, рјешава и ријеша велики број задатака.

Да би се приступило изради практичних *модела за диференцирану обраду проблемских задатака*, неопходно је методички приказати коришћење математичко-кибернетичких модела и одговарајућих метода.

Примјер 1: Два града су удаљена 96 km. Из њих су истовремено кренули, један другом у сусрет, бициклиста и аутобус. У тренутку сусрета аутобус је био прешао 3 пута дужи пут него бициклиста. Колико часова ће још путовати бициклиста кад сваког часа прелази 12 km?

Анализа проблема

Релевантне информације су:

- удаљеност између два мјеста 96 km
- брзина бициклисте 12 km на час
- у тренутку сусрета аутобус прешао 3 пута дужи пут.

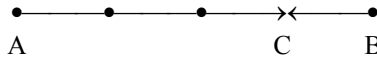
Увођење модела

Који модел увести? Помоћу које методе ријешити проблем?

- Методу дужи и једначина?
- Методу “лажне” претпоставке?
- Методу инверзије?

а) *Метода дужи и једначина*

Удаљеност између два мјеста ћемо означити са дужи АВ.



Пут који је прешао аутобус ћемо означити са АС, а пут који је прешао бициклиста ћемо означити са ВС. Дужина ВС је 4 пута мања од дужине АВ, а дужина АС је 3 пута већа од дужине ВС. Ако број часова за које бициклиста треба да пријеђе преосталу дужину пута АС обележимо са x , онда та дужина износи $12 \cdot x$. Дужина АС се може израчунати и на основу датих података приказаних дужима и износи 72 km ($(96:4) \cdot 3 = 72$).

На тај начин постављамо и рјешавамо једначину:

$12 \cdot x = 72$; $x = 6$, односно рјешење проблема је: бициклиста ће путовати још 6 часова.

б) *Метода лажне претпоставке:*

Ако “лажно” претпоставимо да су бициклиста и аутобус до сусрета путовали 1 час добит ћемо да су укупно прешли 48 km ($12 + 3 \cdot 12 = 48$). Како по услову задатка удаљеност бициклисте од аутобуса износи 96 km, односно, 2 пута више од претпостављеног, то значи да су до свог сусрета они путовали 2 часа. За то вријеме бициклиста је прешао 24 km ($2 \cdot 12$), а преостало је да пријеђе 72 ($96 - 24 = 72$), за чега му је потребно 6 часова ($72 : 12 = 6$).

в) *Метода инверзије*

Полазимо од броја часова за који бициклиста пређе цијели пут (8 сати). У тренутку сусрета, аутобус је био прешао 3 дијела тог пута, а бициклиста 1 дио, односно $1/4$ пута. За то му је било потребно $1/4$ укупног времена, а она износи 2 часа. Према томе, бициклиста ће путовати још 6 часова да би прешао цијели пут.

На основу приказаних модела постављања и рјешавања наведеног проблема може се извести и диференцирана обрада. Метода дужи и једначина даје највише дидактичког материјала за диференцирану помоћ ученицима, мада и остале двије методе дају такође довољно елемената. Нпр, један могући модел диференциране обраде могао би бити:

I ниво помоћи:

Означи све важне податке које уочаваш у тексту задатка.

II ниво помоћи:

Опредјели се за начин рјешавања проблема (модел и методу).

III ниво помоћи:

- а) Ако си се опредјелио за методу дужи и једначина, прво нацртај одговарајуће дужи, означи познате и непознате величине, а затим постави и ријеши једначину.
- б) Ако си се опредјелио за методу лажне претпоставке, претпостави да су до свог сусрета бициклиста и аутобус путовали 1 час, а затим коригуј своју претпоставку и изврши преостала израчунавања.
- в) Ако си се опредјелио за методу инверзије прво израчунај број часова за који бициклиста пријеђе цијели пут, а затим изврши преостала израчунавања.

У трећем нивоу помоћи ученицима, наставник може извршити и додатна диференцирања, а обавезно последије сваког нивоа треба давати повратну информацију, након пажљиво процењеног времена.

Сложенији проблемски задаци у нижим разредима основне школе своју пуну примјену налазе у *догађајној настави математике*. Потреба за овим посебним обликом рада произилази из потребе увјежбавања и продубљивања знања.

Савремени приступ проблемским задацима који захтијева пуно уважавање принципа диференцијације и индивидуализације, најпотпуније се остварује кроз *индивидуалан облик рада* који је доминантан у додатној настави.

Да би ученици могли самостално рјешавати сложене проблемске задатке, неопходно их је оспособити фронталним обликом рада који подразумијева директну помоћ наставника да се дође до рјешења.

Примјер 2: Дјечак и дјевојчица сакупљали су празне боце. Дјечак је сакупио 7 боца, а дјевојчица 5 пута више. Колико су боца сакупили обоје?

1. *Чињање задатка и сагледавање проблема*

Крајке реченице
Социјетивним ријечима

2. *Анализа садржаја*
Подвући бијно

1. *Прво ћу себи социјетивним ријечима и крајким реченицама разјаснити садржај:*

Сакупљају се празне боце. Дјечак је сакупио 7 боца. Дјевојчица 5 пута више од њега. Колико сакупљених боца има?

2. а) *Подвлачим важне догађаје.*
б) *Исписујем најважније догађаје математичким симболима (шо шшо знам и шо шшо се шшиа) и правим скицу уз шо.*

Скица



Познајо ми је:

Дјечак има 7 боца.

Дјевојчица има 5 пута 7.

Проблем: Колико је њо укупно?

3. Дефинисање модела

Размишљам:

3. Који модел ћу увести да би њо израчунала?
Модел основних рачунских операција.

4. Рачунање

Прво

Размишљам:

4. а) *Шта моју прво да израчунам?*
Колико је боца сакупила дјевојчица.
5 пута по 7 боца, значи:
 $5 \cdot 7 = 35$

Затим?

- б) *Шта моју онда да израчунам?*
Кад се боцама које је сакупио дјечак (7) придружи 35 боца које је сакупила дјевојчица. Колико их је укупно.
“Придружити 35” ми говори да додам 35.
Значи, треба да се израчуна:
 $7 + 35 = 42$

5. Провјера

Пишам се:

5. Да ли је њо тачно?

Да, тачно је јер исто произилази
када избројим боце са скице.

При рјешавању тежих задатака, тј. задатака у којима прости задаци из којих се они састоје нису довољно јасни ученицима или се везе међу њима не уочавају лако, ученицима се помаже на тај начин што им се постављају други прости или мање сложени задаци које они могу да ријеше, а који им омогућавају да схвате дати задатак.

Пожељно је већ од првог разреда основне школе давати ученицима одређена једноставна правила за рјешавање конкретних задатака и пазити на придржавање истих.

На примјер:

- понављање садржаја сопственим ријечима,
- разјашњавање конкретне ситуације давањем одредница и скица,
- разликовање датог и траженог подвлачењем у боји,
- проналажење неопходних података за рјешење,
- размишљање о евентуално потребним међукорацима,
- препознавање, одвајање и фиксирање за рјешење неопходних рачунских задатака,
- формулисање одговора,
- провјера резултата.

Код давања хеуристичких правила постоји шест поступака или метода које се осмишљено допуњавају:

1. *Импулси, иницијала и упућивања наставника* за вријеме рјешавања задатака према наведеним правилима;
2. *Рефлексија након рјешења задатка* и повремено фиксирање неких запамћених правила;
3. *Континуално моделовање* поступка при рјешавању проблема од стране наставника;
4. Рад ученика према *писменим упућивањима*;
5. Циљно увјежбавање *парцијалних радњи*;
6. По могућности, *самостално рјешавање проблема* од стране ученика.

Умјешности креирања наставе састоји се у томе да се нађе уравнотежена мјера за сваки начин поступања и да се дјелује против могућих недостатака *варијацијом и комбинацијом метода*, а *идеал* коме тежи почетна настава математике је оспособљеност ученика за *самостално рјешавање проблемских задатака*.

И на крају напомињемо да је *емпиријска евалуација моделској присијуа диференцираној обради проблемских задатака* извршена у оквиру израде магистарске тезе аутора овог рада.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вуковић, В. (1998): *Савремено учење математике*, Јагодина: Учитељски факултет.
2. Eigler, G. / Judith, H. u. a. (1973): *Grundkurs Lehren und Lernen*, Weinheim/ Basel.

3. Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik-Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag-Weinheim und Basel.
 4. Квашчев, Р. (1978): *Моделирање процеса учења*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
 5. Петровић, Н. (1997): *Модели диференциране наставе математике и усвојени ученика*, у: Ђурић, Ђ.: Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 3, Сомбор: Учитељски факултет.
 6. Петровић, Н. (2001): *Моделско-проблемски приступи у диференцирању и индивидуализовању њојашње наставе математике*, у: Диференцијација и индивидуализација наставе-основа школе будућности (зборник радова), Сомбор: Учитељски факултет.
 7. Пинтер, Ј. (1997): *Математичко моделовање у њојашњој настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
 8. Polya, G. (1980): *Schule des Denkens*. Bern.
 9. Popp, W. (1970): *Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie*. In: Dohmen, G./Maurer, F./Popp, W. (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*, München.
 10. Riedel, K. (1973): *Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen*. Hannover.
-

Summary: In this paper, first we set the theoretic starting point of a model approach to modern, mainly differentiated problem assignment processing. For that purpose, the author underlines the most important characteristics of mathematics-cybernetics modeling, and after that, she defines the place and the role of problem assignments in the initial teaching of mathematics, offering methodology for their solving.

The aforementioned theoretic discussions have been concretized by examples of problem assignments solving using mathematics-cybernetics models and adequate methods, with a teacher modeling the assignments and pupils' individual work supported by a possibility to use a differentiated help on three levels.

Key Words: mathematics-cybernetics modeling, textual assignments, differentiated processing, methodology frames of modeling and problem solving.

Резюме: В начале работы даны определенные теоретические основания модельного подхода современной, преимущественно дифференцированной обработке проблем. Следственно этой цели подчеркиваются самые главные характеристики математическо-кибернетического моделирования, а также определяется место и роль проблемных задач в обучении математике в начальной школе и методика их решения.

Данные теоретические рассматривания конкретизируются примерами решения проблемных задач с помощью математическо-кибернетических моделей и соответствующих методов, моделированием задач учителем и самостоятельной работой учеников, при чем имеется возможность использования дифференцированной помощи на три уровня.

Стержневые слова: Математическо-кибернетическое моделирование, текстуальные задачи, дифференцированная обработка, методические пределы моделирования и решения проблем.

МР МИРЕЛА МРЂА

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3:519.673

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.155-166

Примљено: 08. 08. 2003.

ДИФЕРЕНЦИРАНО МОДЕЛОВАЊЕ И РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА МЕТОДОМ ИНВЕРЗИЈЕ

Резиме: У уводном делу рада одређује се појам, циљ и значај решавања проблемских задатака, пре свега у функцији развијања способности ученика за математичко закључивање. У теоријском делу, систем проблемске наставе се одређује као основа за израду модела диференциране обраде проблемских задатака у настави математике. При том, диференцирање нивоа захтева и инструкција ученицима заснива се на савременим истраживањима, што је илустровано одговарајућим примерима. Методички део рада посвећен је примени методе инверзије у моделовању и решавању проблемских задатака диференцираним инструкцијама. За наставну праксу понуђена су три примера обраде, који су и емпиријски евалуирани.

Кључне речи: Проблемски задаци, диференцирано моделовање и решавање проблема, метода инверзије у моделовању, диференциране инструкције.

Математичко закључивање захтева аналитичко, креативно и практично размишљање уз укључивање метакогнитивних процеса као што су: идентификација проблема, формулисање стратегије за његово решавање, ментална представа проблема, планирање средстава до проналажења решења и провера решења. Напредовање ученика у метаматичком закључивању и развијање способности мишљења одвија се на два начина: решавањем проблема и применом метода логичког мишљења. Да би се мишљење ученика неометано развијало, неопходно је да им се у настави постављају задаци и проблеми и да се систематски и постепено оспособљавају за решавање све тежих и сложенијих задатака.

Решавање проблема у почетној настави математике претпоставља постојање проблемске ситуације која је садржана у сваком проблемском задатку, а за чије решавање није довољан постојећи ниво знања ученика. Зато се јавља потреба за

новим сазнајним активностима које ће помоћи ученицима да открију сопствени пут ка решавању проблема. У тој ситуацији долази до сложеног мисаоног рада који је субјективне природе јер сваки ученик примењује сопствене когнитивне способности да би открио и успоставио математичке односе. Процес решавања проблема је обележен прелском из једног одређеног “почетног стања” у “стање циља”, при чему једна “баријера” спречава директан прелаз из почетне у жељену циљну ситуацију. Уколико се баријера, на основу познатих обележја ситуације може одмах уклонити, у том случају реч је о “рутинским проблемима”, односно “рутинским задацима”.

Према хијерархијској структури типова учења, решавање математичких проблема се издваја као посебна врста учења коју карактерише мисаона активност ученика и комбиновање научених појмова и правила у циљу примене у новим, непознатим ситуацијама, односно за израду нових појмова и правила. Мисаони процеси ученика биће активирани када у сложеној ситуацији успеју да уоче везе и односе који имају одлучујући значај за решавање постављеног проблемског задатка. При решавању проблема ученик се у нечему ослања на инструкције наставника, а негде самостално открива законитости према својим могућностима, тј. користи се самоинструкцијама.

МОДЕЛИ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ ОБРАДЕ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

Практично сви модели савремене обраде проблемских задатака максимално респектују диференцијацију и индивидуализацију наставе. Познато је да су индивидуалне разлике међу ученицима истог узраста велике, како у физичким и психичким, тако и у социјалним и моралним особинама. Разлике се испољавају у њиховим склоностима, потребама и интересовањима, индивидуалним искуствима, нивоу интелигенције и претходних знања, темпу, ритму и начину рада и напредовања, особености њиховог памћења, начина њиховог реаговања, облика и стилова учења.

Идеја о диференцијацији и индивидуализацији појавила се као реакција на ограничене ефекте, класичне наставе, усмерене према тзв. “просечном” ученику. У настави сви ученици су поучавани истим темпом, истим садржајима, прописаним наставним планом и програмом. Тежња за потпуном индивидуализацијом наставе као крајњим идеалом је оправдана, али и ту постоје границе које не треба прелазити. Сви ученици морају савладати одређену количину и ниво знања неопходног за лични развој и друштвене потребе. То је основа која је заједничка свим ученицима и која је посебно важна у почетној настави јер је темељ за каснији развој и учење. У диференцирању наставе треба полазити од чињенице да диференцијација мора да обезбеди заједнички фонд знања неопходан сваком ученику.

Задатак наставника се тиме не исцрпљује, јер обезбеђивање свима истих заједничких знања није потпуна диференцијација. Циљ је да се искористе и развијају мисаоне могућности, наклоности, интересовања и мотивација ради потпуног остваривања ученикове личности.

Савремена методика наставе математике, поред традиционалних метода (вербално-текстуална, илустративно-демонстративна, лабораторијско-експериментална) посебно истиче методе кибернетике, програмирану и проблемску наставу. Међутим, израда и примена програмираних материјала захтева савремену информациону технологију, која је тешко доступна. Због тога, у нашим условима диференцијација налази своју пуну примену у проблемској настави математике. За извођење проблемске наставе у нижим разредима основне школе потребно је претходно припремити ученике. У почетку наставник поставља проблем, формулише претпоставку, показује како се траже чињенице, решења, одговори и докази. То није у правом смислу проблемска настава, али она води оспособљавању ученика за самостално решавање проблема. Тек кад то постигнемо можемо прећи на праву проблемску наставу.

За диференцирану припрему и обраду наставних садржаја математике применом проблемске наставе, погодно је користити организациону структуру: *стварање проблемске ситуације и формулисање проблема; представљање хипотеза; декомпозиција и решавање проблема; анализа резултата, извођење закључака и генерализација*. Приликом решавања проблема често се одступа од логичког редоследа наведених фаза, а могуће је и њихово спајање и увођење међуетапа. У проблемској настави стварање проблемске ситуације представља прву и најважнију етапу од које зависи цели ток решавања проблема. Она настаје у сукобу познатог и непознатог када се не виде путеви ка решењу, иако се они налазе у проблему и могуће их је пронаћи сложенијим мисаоним активностима.

За илустрацију могућности примене проблемске наставе у диференцирању, наводимо:

“За диференцирање, применом проблемске наставе, од великог је значаја што се она може реализовати на више нивоа одређених према степену активности ученика у решавању проблема. Томе треба додати и могућност да једна група ученика самостално решава проблем, након створене проблемске ситуације, а група најдаровитијих ученика и самостално формулише проблем. Међутим, могућности се тиме не исцрпљују јер се текстуални аналози истог математичког модела такође могу диференцирати. Ако се све то има у виду, онда проблемска настава треба да има доминантну улогу у изради и примени модела диференциране наставе математике, посебно у обради новог градива” (Петровић, Н., 2001).

За пуно поштовање принципа диференцијације и индивидуализације у почетној настави математике неопходно је узети у обзир и могућност *дојунске* и *догајне наставе* које су и законски регулисане. Њихово постојање подразумева

издвајање “надарених” и ученика који заостају у савладавању програмских садржаја. На тај начин се, унутар одељења, врши диференцирање на три нивоа, што условљава и одређивање минималних и максималних програмских садржаја и захтева, унутар којих ће се вршити даље диференцирање.

За илустрацију тешкоћа у изради и примени модела диференциране обраде проблемских задатака наводимо:

“Размишљања о диференцијацији у почетној настави математике постоје већ годинама, али су покушаји да се одреде теоријски и практични модели за ширу употребу остали без очекиваних резултата” (Bauersfeld, H., Otte, M., Steiner, H. G., 1978). То је видљиво и из једног новијег чланка (Heumann, H. W., 1991). У таквим условима проблем диференцијације почетне наставе математике се своди на оптимално коришћење *очигледности и конкретизације, мотивације, степен тежине задатака и нивоа помоћи ученицима.*

ДИФЕРЕНЦИРАЊЕ НИВОА ЗАХТЕВА ПРИ ОБРАДИ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

Нивоом захтевности задатака аутори се баве дуги низ година (Pippig, G., 1971; Stahl, R., 1972; Steinhöfel, W., Reichhold, K., Frenzel, L., 1978; Kosmowski, M., 1986; Müller, H., 1992), али још не постоје верификовани и општеприхваћени модели за наставну праксу.

При избору и припремању проблемских задатака неопходно је знати како се проблем може олакшати или отежати, односно од чега зависи тежина неког задатка. Наводимо следеће параметре, при чему се не искључују њихова преклапања:

1. Степен прегледности - што је садржај прегледније представљен, задатак је лакши.
2. Степен апстракције - што задатак садржи више информација (нижи ниво апстракције), он је тежи.
3. Степен формализације, односно математизације - што се теже препознају математичке операције о којима се у задатку ради, задатак је тежи.
4. Степен познавања - што је познатији садржај, то је једноставнији задатак.
5. Степен комплексности - што су парцијални задаци више међусобно испреплетени, задатак је тежи.

Наведени параметри се преклапају јер је са олакшавањем једног елемента често повезано и олакшавање другог. Нпр. што се прегледније прикаже неки садржај, лакше га је упознати, лакше је препознати математичке операције и разрешити комплексност.

Начин обликовања текста може имати велики значај код одређивања степена тежине задатака. У ту сврху наводимо (Марјановић, М., 1996) три типа проб-

лемских задатака који се решавају моделовањем збира, а то су: задаци промене (change problems), задаци комбиновања (combine problems) и задаци упоређивања (compare problems).

Примери су попут ових:

1. Тања има 9 салвета. Сестра јој је дала још 4. Колико салвета сад има Тања?
(*задаћак промене*)
2. Горан има 9 сличица, а Боки 4. Колико сличица имају заједно?
(*задаћак комбиновања*)
3. Урош има 9 бомбона, а Марио 4 више од њега. Колико бомбона има Марио?
(*задаћак упоређивања*)

На основу резултата истраживања која су током осамдесетих година реализована у Израелу, Француској и Америци, може се закључити да су најлакши задаци промене, нешто тежи задаци комбиновања, а најтежи задаци упоређивања.

И проблемски задаци (оригинали) који се моделују производом могу се диференцирати по тежини. Издвајају се три типа задатака: задаци типа “на n места по m елемената” (mapping rule problems), типа поређења (compare problems) и типа директног (Декартовог) производа (Cartesian multiplication problems).

Примери су попут следећих:

1. Сања је добила 3 перонице. У свакој је по 7 оловака. Колико је укупно оловака добила Сања?
(*на n места по m елемената*)
2. Саша има 3 кликера, а Филип 7 пута више од њега. Колико кликера има Филип?
(*типично поређења*)
3. Колико се парова може сачинити од 3 дечака и 7 девојчица?
(*директни производ*)

Истраживања показују да су задаци првог типа најједноставнији, затим они типа поређења, а најсложенији су задаци где треба формирати парове и свести их путем дидактичке трансформације на ситуације у којима се непосредно види “на n места по m елемената”.

Проучавањем проблемских задатака, одређивањем степена њихове тежине и њиховом применом у пракси, може се закључити да се најбољи резултати при решавању проблема постижу када су захтеви нешто изнад могућности ученика.

ДИФЕРЕНЦИРАЊЕ ИНСТРУКЦИЈА УЧЕНИЦИМА ПРИ ОБРАДИ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

Најважнији задатак наставника при припремању за обраду конкретних проблемских задатака је размишљање о помоћи путем инструкција, коју може пружити сваком ученику појединачно у било ком тренутку, односно фази решавања задатка, уважавајући принцип минималне помоћи.

Истраживањем инструкцијских средстава за помоћ ученицима у настави решавања проблема бавили су се: Eigler, G., Judith, H. (1973), Riedel, K., (1973) и поставили следећу хијерархију нивоа помоћи (инструкција):

I ниво - мотивациона помоћ

II ниво - помоћ за повратну информацију

III ниво - опште-стратегијска помоћ

IV ниво - стратегијска помоћ усмерена на садржај

V ниво - садржајна помоћ

У датој хијерархији нивои помоћи су уређени по растућој снази, што значи да је садржајна помоћ најснажнија, односно максимална. Зато је наведени аутори називају "помоћ усмерена на резултат".

Наведене врсте помоћи у оквиру сваког нивоа могу да буду различите снаге, што зависи од њихове директности (директна помоћ је већа од индиректне).

Мотивациона помоћ мање или више охрабрује ученика и држи га уз задатак.

Примери би могли да буду: *"Загађајак није шежак."*
"Усијећеш".

Оваква помоћ је најмања и неопходна је само ученицима који су несигурни и бојажљиви.

Помоћ са повратном информацијом обавештава ученика да ли је на добром или лошем путу да реши проблем.

Пример: *"На њравом си њуњу."*
"Решење још није сасвим њачно."

Помоћ ове врсте даје, поред мотивације, још додатну информацију.

Стратегијска помоћ усмерена на садржај, обраћа пажњу на опште методе решавања проблема повезане са садржином.

Пример: *"Посѡави једначину."*
"Покушај да графички решиш загађајак."

Давање скице одређене ситуације и слично.

Стратегијска помоћ усмерена на садржај даје, поред опште информације за методу решавања, одређеније упуте, који се односе на конкретан садржај задатака.

Под садржајном помоћи подразумевамо она средства, која дају одређенија упутства за дате појмове и правила, за одређене везе између њих, за тачно одређене помоћне величине или на резултат.

Пример:

“Мисли на то да се помоћу две од три величине може израчунаати трећа.”

“Овде се може применити теорема...”

“Уцртај ову помоћну линију.”

Садржајна помоћна средства очигледно су најснажнија; иду до давања парцијалних решења.

Анализирајући врсте помоћи и примере кроз које се конкретизују долазимо до закључка да опште-стратегијска помоћ представља хеуристичка правила која пружају директне упуте ученицима како се тражи решење.

Ова врста помоћи има одлучујућу улогу у оспособљавању ученика за решавање математичких проблема, а испољава се кроз следеће фазе, преузете из Поља, Г. (1980):

Прво: Мораш да разумеш задатак.

Друго: Мораш да израдиш план за решавање (да изабереш модел)

Треће: Спроведи свој план.

Четврто: Провери добијено решење.

За сваку фазу решавања поља је формулисао инструкцијска питања која временом могу постати самоинструкције ученика.

I За разумевање задатка

1. Шта је дато? Шта је непознато? Како гласи услов?
2. Направи скицу ситуације. Унеси одговарајуће ознаке.

II За стварање плана

1. Да ли познајеш неки сличан задатак?
2. Да ли можеш другачије да изразиш задатак?
3. Врати се на почетак!
4. Ако не можеш да решиш тај задатак, покушај решити неки сличан.
Можеш ли да решиш део задатка?
5. Можеш ли да изведеш нешто корисно из податка?
Да ли си употребио све податке?

У решавању проблемских задатака често помаже формулисање задатка сопственим речима и рашчлањивање у мање јединице.

III За спровођење плана

1. Ако употребиш свој модел за решавање, контролиши сваки корак.
2. Да ли можеш јасно да видиш да је корак тачан? Да ли можеш то да докажеш?

Ова упутства подстичу на промишљени поступак решавања.

IV За освртање на решење

1. Да ли можеш да провериш резултат?
2. Да ли можеш да изведеш резултат на различите начине?
3. Како си дошао до резултата?

Рефлексија посматрања уназад има за циљ контролисање решења и довођење до свести онога општег што ће се преносити на друге сличне ситуације.

Хеуристичка правила кроз која се испољава опште-стратегијска помоћ могу се уредити по растућој снази тако да представљају диференциране нивое помоћи које ће ученици моћи користити у току решавања проблемских задатака.

Унутар једне категорије средства за помоћ се, пре свега, разликују према својој директности.

Наводимо неколико примера:

- Директна мотивациона помоћ: “Сигурно ћеш успети”.
- Индиректна мотивациона помоћ: “Задатак није толико тежак”.
- Директна помоћ за повратну информацију: “На овом месту си погрешно”.
- Индиректна помоћ за повратну информацију: “Погрешно си на једном месту”.
- Директна опште-стратегијска помоћ: “Шта је дато, шта се тражи?”.
- Индиректна опште-стратегијска помоћ: “Погледај, можда, мало боље текст задатка”.
- Директна стратегијска помоћ усмерена на садржај: “Покушајте да решите задатак помоћу графичког плана”.
- Индиректна стратегијска помоћ оријентисана на садржај: “Покушајте можда графички да решите задатак”.
- Директна садржајна помоћ: “Уцртајте ову помоћну линију”.
- Индиректна садржајна помоћ: “Треба вам једна помоћна линија која твори прав угао”.

Наведена хијерархија инструкција за помоћ представљена је на начин који одговара идеалном типу. У пракси се инструкције често на разне начине комбинују. Уопште гледано, целокупност средстава за помоћ се не може довести у фиксни линеарни ред, пошто дејство одређене помоћи не зависи само од њене врсте, већ и од других фактора, на пример начина и времена пружања помоћи.

МЕТОДА ИНВЕРЗИЈЕ У МОДЕЛОВАЊУ И РЕШАВАЊУ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА ДИФЕРЕНЦИРАНИМ ИНСТРУКЦИЈАМА

Математичко-кибернетичко моделовање најчешће се примењује као прва фаза у решавању текстуално задатих математичких проблема. Да би успешно савладали пут од дескриптивно описаних оригинала до математичко-кибернетичког модела, ученици између осталог морају овладати са више метода моделовања. У нижим разредима основне школе они могу да користе методе примерене њиховим могућностима, које су углавном добиле називе по једној, доминантној карактеристици. У методичкој литератури и наставној пракси налазе се методе логике, скупова, “лажне” претпоставке, дужи, графова, таблица, инверзије и слично.

Нажалост, наставници релативно мало користе методе моделовања, а неке од њих изузетно ретко иако су, код већине метода, примена и значај велики. О димензијама штетности те појаве може се судити на основу значаја оспособљавања ученика за самостално решавање проблемских задатака, али, можда још и више на основу потребе да се ученици оспособе за изналажење разноврсних путева долажења до решења.

Једна од метода које се налазе у “немилости” наставне праксе је и метода *инверзије*. Основна карактеристика ове методе се састоји у томе да се изврше операције (не искључиво аритметичке), супротне онима које се природно појављују на путу анализе, од траженог решења проблема до задатих података. Да би се кренуло путем синтезе, директно од података ка траженом решењу, довољно је да се претходно само сагледа логички пут анализе. Пут анализе може бити неприступачан, чак и несавладив, а да је при томе инверзни пут до траженог решења релативно лако савладив.

Из наведених разлога може се сагледати изузетан значај примене ове методе баш у нижим разредима основне школе. Међутим, разумевање главне карактеристике, односно структуре методе није довољан услов за њену успешну примену. Због тога наставници у обради примера примене методе инверзије морају посветити изузетну пажњу диференцијацији и индивидуализацији, посебно *диференцирању инструкција*.

Са првенственим циљем да их наставници искористе за припрему сопствених модела примене диференцираних инструкција у решавању проблемских задатака, у овом раду наводимо 3 примера. При томе претпостављамо да наставници сами могу формулисати инструкције које спадају у мотивациону и опште-стратегијску помоћ. Поред тога, пожељно је да су ученици упознати са основном стратешком структуром постављања и решавања проблема, коју наводимо (Петровић, Н. 2001):

1. Пажљиво прочитај текст и сагледај проблем.
2. У тексту уочи кључне речи или делове текста од посебног значаја за постављање и решавање проблема.

3. Означи све што је неопходно да поставиш и решиш математички проблем.
4. Одабери методу за постављање проблема. Ако си тако добио компликован математички облик проблема покушај поново на други начин.
5. Реши математички облик проблема а решење изрази и речима.
6. Провери тачност добијеног решења.

Пример 1: Замишљен број подељен је са 3, на то је додато 5, а затим све помножено са 2. Вредност тако сачињеног израза износи 18. Који број је замишљен?

I ниво помоћи: Примени методу инверзије и започни израчунавања уназад, од вредности израза.

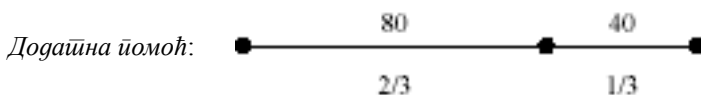
Повраћна информација: $18 : 2 = 9$.

II ниво помоћи: Настави решавање задатка методом инверзије до одређивања замишљеног броја.

Повраћна информација: Замишљени број је $12 (9 - 5 = 4; 4 \cdot 3 = 12)$.

Пример 2: Аца је дао половину свог новца Мићи, а затим је Мића дао Аци трећину суме коју је у том тренутку имао. Ако су на крају обојица имали по 80 динара, колико је новаца имао свако од њих на почетку?

I ниво помоћи: Започни израчунавање од последњег податка. Мићи је остало 80 динара, пошто је Аци дао трећину, колико је он имао, а колико је дао?



Повраћна информација: Мића је имао 120 динара, а Аци је дао 40 динара.

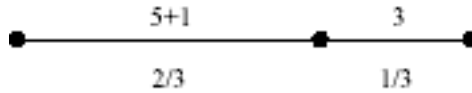
II ниво помоћи: Израчунај колико је Аца имао пре него што је добио новац од Миће.

Повраћна информација: Аца је имао 40 динара, исто колико је и добио, односно половину суме коју је имао на почетку. То значи да је на почетку свако од њих имао 80 динара.

Пример 3: Миша има одређен број лопти. Трећину од тога и још једну лопту дао је Пери, а трећину од преосталих и још једну лопту Воји. После тога Миши је остало 5 лопти. Колико је лопти имао Миша пре него што их је делио друговима?

I ниво помоћи: Започни израчунавање од последњег податка, израчунај колико је Миша имао лопти пре него што их је давао Воји.

Додајна помоћ: Замисли да му је Воја враћао лопте.



Повраћна информација: Миша је тада имао 9 лопти $((5 + 1) + 3 = 9)$.

II ниво помоћи: Израчунај колико је Миша имао лопти пре него што их је давао Пери.

Повраћна информација: Миша је тада, пре него што их је делио друговима, имао 15 лопти $((9 + 1) + 5 = 15)$.

Развијање интелектуалних способности ученика у почетној настави математике реализује се, пре свега њиховим оспособљавањем за самостално моделовање и решавање проблема. Та чињеница намеће потребу за изградњом модела диференциране обраде проблемских задатака, који ће бити утемељени на савременој теорији и експериментално проверени. Емпиријска евалуација овде наведених модела диференциране обраде проблемских задатака методом инверзије, извршена је у оквиру израде магистарске тезе аутора овог рада.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bauersfeld, H., Otte, M., Steiner, H. G. (Hrsg.) (1978): *Differenzierung im Mathematikunterricht*, Schriftenreihe des IDM 17, Bielefeld.
2. Eigler, G., Judith, H. u. a. (1973): *Grundkurs Lehren und Lernen*, Weinheim/Basel.
3. Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag – Weinheim und Basel.
4. Kosmowski, M. (1986/8): *Zum Nutzen verschiedener kognitiver Niveaus als Mittel der inneren Differenzierung im Mathematikunterricht*. In: *Wiss. Zschr. der Humboldt Universität, Math. – Nat. R.* 35, S. 795-802.
5. Марјановић, М. (1996): *Методика математике*, Београд: Учитељски факултет.
6. Müller, H. (1992/3): *Heuristisches Arbeiten im Lösen von Komplexaufgaben*. In: *MU*, S. 7-23.
7. Петровић, Н. (1999): *Модели диференциране наставе математике и успех ученика*, у: Ђурић, Ђ.: *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 3*, Сомбор: Учитељски факултет.

8. Петровић, Н. (2001): *Математички проблеми у ирчама*, Нови Сад: Д. О. О. ЕДУКА.
 9. Пинтер, Ј. (1997): *Математичко моделовање у почешној настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
 10. Pippig, G. (1971): *Zur Entwicklung mathematischer Fähigkeiten*, Berlin.
 11. Polya, G. (1980): *Schule des Denkens*. Bern.
 12. Riedel, K. (1973): *Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen*, Hannover.
 13. Stahl, R. (1971): *Das Lernen im Mathematikunterricht*. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens in der Unterstufe*, Berlin.
 14. Steinhöfel, W., Reichold, K., Frenzel, L. (1978): *Gestaltung typischer Unterrichtssituationen*, TH Karl – Marx – Stadt (Chemnitz).
 15. Heymann, H. W. (1991): *Innere Differenzierung im Mathematikunterricht*, In: ML 49, S. 63-66.
-

Summary: In the introduction of the paper, the author defines the idea, goal and importance of solving problem assignments, primarily in the function of developing students' capacities for mathematics concluding. In the theoretical part of the paper, the system of problem teaching is viewed as the basis for building a model of a differentiated problem assignment processing in teaching mathematics. During this process, the differentiation of demand levels and instructions are based on contemporary research studies, illustrated by examples. The part concerning methodology deals with the inversion method, which is applied to modeling and problem assignments solving by differentiated instructions. Three examples of teaching matter processing have been presented and empirically evaluated.

Key Words: problem assignments, differentiated modeling and problem solving, inversion method in modeling, differentiated instruction.

Резюме: В начале работы определяется понятие, цель и значение решения проблемных задач, прежде всего чтобы развивать способности учеников сделать математический вывод. В теоретической части работы система проблемного обучения определяется как основа для построения модели дифференцированной обработки проблемных задач в процессе обучения математике. Одновременно, дифференцирование уровня требований и указаний ученикам базируется на современных исследованиях, как это показано в соответствующих примерах. Методическая часть работы посвящена применению метода инверсии в моделировании и решении проблемных задач, с помощью дифференцированных инструкциях. Для практического обучения даны три примера, которые также эмпирически оценены.

Стержневые слова: Проблемные задачи, дифференцированное моделирование и решение проблем, метод инверсии в моделировании, дифференцированные инструкции

ИЛИЈА ПЕТРОВИЋ

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.3(497.113),,17/19”

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.167-179

Примљено: 10 .07. 2003.

ТРИ ВЕКА СРПСКЕ ШКОЛЕ

Резиме: До краја 17. века, на подручју данашње Војводине Српске постојале су само четири српске основне школе. Године 1703. основане су школе у још дванаест места у Бачкој, увек уз православни храм и изван школског система тадашње Угарске; с обзиром на добро познату истину да се осном сваке цивилизације сматра писменост и да се она (писменост) стиче и шири школом, тај се чин и та година сматрају изузетно значајним за српску цивилизацију.

У основи, пошто су пописана места у којима су прве школе деловале, овај се рад бави почецима српског школства, учитељима и њиховом школском и педагошком спремом, методолошком праксом у стицању писмености, подвргавањем српских школа организационим и педагошким нормама, смештајним и радним условима у школама, унапређењем школске наставе и наставних програма и стручношћу учитељског кадра. Мањим делом, рад се бави притисцима угарских државних власти на српске школе и учитеље и систематским покушајима да их мацаризују, све до укидања српске црквено-школске аутономије (11/24. јул 1912). У закључку, уопштено се помињу и промене у основном школству од присаједињења Војводине Српске Краљевини Србији (25. новембра 1918), до самог краја 20. века.

Кључне речи: српска народна школа, школски систем, учитељски кадар, Војводина Српска, Угарска.

Почеци

До краја 17. века, без обзира на верске и друге духовне потребе, школа у српском народу на подручју данашње Војводине Српске није постојала као посебна институција. Уколико је негде и деловала, било је то у оквиру цркве, због чега треба сматрати природним што је њен карактер био првенствено верски. “Настава је била верска, не само по духу или по извесним својим елементима, него је скоро у целини била таква, пошто су предавани, готово једино и искључиво, богословски предмети. Остали предмети предавани су само узгредно... Они који

би свршили науке за свештенике, уколико нису могли бити запослени, служили би прво као учитељи. Таква је била пракса у Карловачкој митрополији све до краја XIX века”.

О српском школству у Хабзбуршкој монархији на самом почетку 18. века, Петар Деспотовић (Сомбор, 19. октобар 1847 - Крушевац, 1. јул 1917) понајпре истиче да “влада аустријска обзирала се... врло мало на школе и образовање омладине. Школе су у то време остављене биле једино свештенству, да се оно за њих стара”. Он је наишао на бар два наређења царске владе која се односе и на школе у српском народу. Прво, које доказује да је још 1702. године, у време кад су установљене подунавска, потиска и поморишка војна крајина, у тим крајевима обављено премеравање земљишних сесија, а по свим местима одређена су била земљишта не само за цркве, већ и за школе и учитеље. Друго, из 1703. године, налагало је да се у потиској и поморишкој милицији у сваком селу одвоји једна сесија, слободна од сваких намета, за учитеља који је “вичан немачком језику”, очигледно са намером да се деца у српским школама “на време” почну подвргавати немачком духу. Јер, државни органи “нису се никада заузимали за то, да се подиже просвета у народу српском, шта више, они су за тим ишли, да просвети народној чине највеће сметње”.

Пишући о српским школама у времену између 1740. и 1780. године, Димитрије Кириловић (Кумане, 1894 - Нови Сад, 1956) бележи “и она места у којима је постојала српска основна школа пре периода који је предмет нашег проучавања, уколико нам је то познато”. Поред школа у Будиму, Пешти, Коморану и Темишвару, које су основане при крају 17. века, постојале су српске основне школе у манастиру Ковиљу (1607), у Риђици (1626), у Баји (1695), у манастиру Бођанима (1696) и у Сенти (1697); године 1703. отворене су школе у Сремској Каменици, Ади, Фелдварцу (Бачком Градишту), Маргоношу, Мољу, Старом Бечеју, Старој Кањижи, Старом Керу (Змајеву), Старој (Бачкој) Паланци, (Бачком) Петровом Селу, Сентомашу (Србобрану) и Петроварадинском Шанцу (Новом Саду), 1710. у Суботици, 1713. у Сремским Карловцима, 1716. у Осеку, 1717. у Сомбору, 1720. у Земуну, 1723. у (Старом) Сивцу, 1730. у Старој Пазови и Турији, 1733. у Вуковару и Дероњама, 1735. у Иригу и (Старом) Врбасу, 1735. у (Бачком) Брестовцу, 1738. у Стапару, и тако даље.

У највећем броју случајева, несумњиво је да су учитељске послове у старијим народним школама обављали парохијски свештеници. “Свуда где су Срби живели, бавили су се свештеници поучавањем деце... Свештеници су имали увек по једног или по више ђака, што су их на тај начин припремали за свештенике. Но код свештеника су књигу учила и друга деца нарочито синови богатијих и угледнијих фамилија, који су се припремали, да буду официри народне милиције, и они који су се бавили трговином, те им је писменост била преко нужна... Број свештеника је свуда (по српским насељима у Бачкој - ИП) сразмерно врло велики

(примера ради, у Керу, данашњем Змајеву, 1733. године било их је петорица - ИП), што доводи до тог закључка, да су по тим местима некоји свештеници вршили и учитељске дужности. У овом мишљењу утврђује нас и то, што се митрополит Мојсије Петровић (1677 - 1730) у предговору једног буквара, што је у другом издању изашао године 1727, не обраћа учитељима, већ нарочито протопопима и свештеницима”.

Што се свештеничког знања тиче, половином 18. века оно и није било особито узорно. Јер, у неким оновременим пописима српских свештеника и калуђера налазе се и подаци о њиховој школској спреми, а најчешће оцене да “читати знајет слабо, појати помало, писати не знајет”, или “тајинства, блаженства и заповједи слабо разумјејет, читати, појати и писати от части”.

Нешто касније, све тамо до прве половине 19. века, учитељска спрема била је различита. “Због недостатка учитељских школа, неког стручног спремања за позив учитеља није било... Један део учитеља свршио је... руско-словенску или... покровобогородичну школу у Карловцима, или гимназију у Новом Саду... Можда је највећи део учитеља из овог периода свршио само основну школу свога доба. Обично они ђаци који су се у школи највише истакли у учењу, постајали би учитељски помоћници и помагали би учитељима у њиховом раду. Када су научили све оно што је њихов учитељ знао, постајали су и сами учитељи... Сва спрема тадашњих учитеља, када је била потпуна, састојала се из знања читања, писања, рачуна и појања; но најчешће из знања читања и појања”.

Потоњи знаменити српски историчар Јован Рајић (Сремски Карловци, 1726 - манастир Ковил 1801) сведочи да “тада још не беше печатаних књига, да би сваки читати могао и поучавати се, него су наши и до најпознијих времена на крушковим дашчицама воском намазанима писали задатке учеником и из тих читању их учили и богомољењу. Зато су књиге врло ретке биле и ове рукописне великим трошком набављале су се. Ко је у то време умео што написати, тога су држали за велика мудраца и звали га књижевником. Због такве оскудице и незнања и малог броја учених људи остала је и историја и дела тих народа у забораву. Ако се дакле врло ретко у њима налазио добар чатац и писац, ко ће у таквој (о)скудности тражити још богословскога настављења (богословске наставе)?”

Без обзира на све слабости оновремених учитеља, подразумева се да им награда за рад није могла бити ускраћена. “Сваком учитељу имаде се дати на уживање два ланца оранице и два ланца ливаде, а осим тога и пристојна плата, било у новцу, било у депутату”, односно: стан, огрев, осветљење, храна, пиће. Само по себи, то је значило да су се учитељске плате разликовале од места до места. Примера ради, 1746. године општина у Будиму плаћала је свом учитељу 40 форинти годишње, док је 1751. пештански учитељ имао 70 форинти и стан. Дванаест година касније, плата будимског учитеља била је 70, а његовог помоћника 30 форинти, с тим “шчо се год буде пребавило вином, даром чрез ђаке, то

равно да имају поделити”. После нових седам година, учитељска плата у Будиму порасла је на 100 форинти, од чега 80 из црквене, а 20 форинти из општинске касе, а одређену материјалну корист носило је и његово право “да иде по кућама и на свечарства где га зову... и у бербу с путуњом (дрвеном или плетеном посудом за грозђе која се носи на леђима - ИП) својеја ползи ради сме вина да моли”. Карловачки учитељ имао је 1753. године 120 форинти и стан, али је из те плате сам морао плаћати свог помоћника. Учитељска плата у Коморану била је 1748. године свега 40 форинти, али је зато учитељ добијао пар чизама и хват дрва, као и 50 новчића од сахране и 25 новчића од свадбе. Године 1775, плата новосадских учитеља износила је 150 форинти годишње.

Пут до писмености

А да се научи читање и писање, била је неопходна велика упорност и умешност. Нису недостајали само учитељи и уџбеници, већ је и народни језик, као “простачки”, био потиснут у страну, за рачун српскоцрквенословенског и српскоадминистративног језичког израза; први је коришћен у цркви, а други у администрацији, оба препуна архаизама и других непознатих речи, али и са различитим реченичним склоповима. Ствар се додатно искомпликовала и кад је почетком 18. века у употребу ушао и рускоцрквенословенски језик. “Можда је још важније било питање слова - знакова за читање и писање. Тада је, за тридесет гласова српског језика, у употреби било педесет разних знакова, од којих, природно, двадесет непотребних. У буквару који је дао штампати митрополит Мојсије Петровић (1726) забележено је 45 знакова, док неки наши знаци који су већ били у употреби нису забележени. Сем тога, учење читања отежавале су и разне скраћенице, тзв. титле, којих је било двапут више од слова - укупно 102. У свему је дакле, које слова које титли, а ни ове нису све наведене ни у буквару објављеном 1726, - било 152 знака. Све ове знаке требало је познавати да би се могло читати”.

Читање и писање учило се одвојено, а ни слова се нису учила свако за себе. Читало се тако што су најпре изговарана имена појединих слова у речи, а затим и цела реч. На пример, да би се прочитала реч Бог, ваљало је изговорити називе употребљених трију слова буки, он, глагоље, после чега се читала и реч Бог. На једном је месту записано и како је Миленко Стојковић (Кличевац, код Пожаревца, ? - Бахчи Сарај, на Криму, после 1830), војвода из Првог српског устанка, онај који је хватао четворицу дахија, “учио у Поречу читаву једну зиму: аз, буки, вједи, глагоље... па никако није могао да се обавјести како се те речи записују и чату - или, као што обично говораше, - срочу, док му се најпосле није досадило те бацио буквар и оканио се учења; а кад дође у Русију, онда га један човек почне учити: а, б, в, г, д, и он за неколико дана научи читати и писати”.

Пошто би “изучили” буквар, ђаци су прелазили на учење часловца, богослужбене књиге у којој су биле записане молитве за свако доба дана. Ова се књига учила тако што би учитељ, заједно са ученицима, неколико пута прочитао неку реченицу или цео пасус, после чега су ученици исто то понављали више пута наглас (“на уст”), док све не науче напамет. Због тога, наши преци звали су ову књигу и наустица, или наустиница. Тек пошто би се савладао часловац, могло се прећи на изучавање псалтира (књиге псалама), која је у школи представљала виши читалачки курс.

Више појединости о оваквом школовању забележио је Вук Караџић (Тршић, код Лознице, 1787 - Беч, 1864) у свом Српском рјечнику из 1852. године, истичући најпре да у Србији крајем 18. века “ни у сто села није било свуда једне школе, него (који су мислили бити) попови и калуђери учили су по намастирима код калуђера или по селима код попова. Код сваког намастира било је по неколико ђака, па који су мањи они су љети чували козе, овце, јариће, свиње, садили и пљели лук, ишли уз плуг; купили сијено, шљиве и т. д., а већи су ишли с калуђерима по писанији; а зими пошто би сви ујутру донијели дрва, и по том већи напојили калуђерске коње, а мањи почистили собе, скупили би се у каку собу (која се у Трноши звала цагара) те би им какав калуђер или ђакон показивао да уче чатити, или би сваки учио код свога духовника. Многи љети забораве што зими науче; и тако су гдјекоји учили по 3 до 5 година па још нијесу знали читати. Попови су обично имали по једнога или два ђака, који су такођер чували стоку, радили све послове домаће и носили водицу по селима. Ако ли би гдје у нахији била (или постала) школа, онда људи из околних села воде ђецу мађистору и плате му на мјесец те их он учи. У школи су дјеца морала сједити и учити од јутра до мрака (само што отиду да ручају); а кад уче и чате, морала су (сва у глас) тако викати (чатећи свако своје) да се у школи ништа није могло разабрати. У школи се је учило по мало и писати колико је учитељ знао, а остале су све науке биле као и по намастирима. Како по намастирима и код попова тако и по школама дјеца су почињала из рукописа (јер буквара није било), н. п. учитељ напише дјетету што ће данас учити, па кад оно научи, а он му напише друго итд. Кад који ђак тако из рукописа научи бекавицу (срицање на слокове, буквар - ИП), онда узме часловац, па онда псалтир; а који научи и прочита неколико пута псалтир, онај је већ изучио сву књигу; онда је могао бити, ако је хтио, поп, калуђер, мађистор, прота, архимандрит, ако је имао доста новца, и владика”.

По Вуковом сведочењу у већ поменутом Рјечнику, “у Сријему, у Бачкој и у Банату још одавно имају школе не само по варошима него готово и у свакоме селу; али не само што су у њима часловац и псалтир главне науке, него и друге поред њих наштампане школске књиге тако су рђаве, особито што се језика тиче, да се не ваља чудити што књижевници наши свога матерњег језика не знаду и

што су га за око сто година овако искварили, него ваља хвалити Бога што је мало људи у школе ишло те још није горе постало.”

ШКОЛЕ СЕ ПОДВРГАВАЈУ ПРАВИЛУ

Српске народне школе у Угарској устројене су актом познатим као Устав илиричке депутације од 2. новембра 1776. године за илиричке мале школе. Полазило се од става да сва деца треба да похађају школу и да “уз сваку православну парохалну цркву имала се основати тривијална (основна, општедоступна - ИП) школа. Сва школска здања која су неудесна за школу имају се за три месеца оправити према упутству школске дирекције. Где још нема никаквог школског здања, морају се таква што пре сазидати”.

По правилу, српску децу морали су учити православци. У насељима која нису имала православну парохију, али је тамо већ деловала римокатоличка школа, српска деца морала су се у њу уписати; само у нужди, дакле, она су могла бити поверена учитељу римокатоличке вероисповести. Ако није било ни једне ни друге, деца су упућивана у школу у најближем суседном месту.

У школи, деца су се обучавала у читању, писању, рачунању и у веронауци. Прописани предмети били су “читање штампаних и рукописних слова у народном језику, писање, рачун и наука хришћанска”. Поред тога, учитељи су децу морали учити молитвама, црквеном појању и разним богослужбеним радњама и обичајима.

Деца су у школу кретала са шест година, а била су обавезна да је похађају три године. После девете године она су прелазила у повторну школу, али само преко лета. Из ове школе нико се није пуштао док не научи “савершено читати, писати и рачунати, и што треба да знају из науке хришћанске”. Наравно, немогуће је знати шта се сматрало “савершеним”.

ШКОЛОВАНИ УЧИТЕЉИ НА ДЕЛУ

Са “наменским” образовањем учитељских кадрова за српске народне школе отпочело се маја 1778. године у Сомбору, “а први учитељи који су завршили нормални течај били су из Сомбора и околине. Наиме, учитељи који су се тада затекли на учитељским дужностима (по српским насељима у јужној Угарској - ИП) били су обавезни да стекну прописану квалификацију, па према томе да дођу у Сомбор и заврше течај - уколико су желели да остану учитељи”. Касније, сматрало се природним да будући учитељи стекну потребно образовање у једној од учитељских школа; из Бачке, углавном у Сомбору.

Ипак, без обзира на показану бригу за квалитетно образовање учитељског кадра, педагог Мита Нешковић (Нови Сад, 1846 - Загреб, 1907) записаће, као да жели оправдати све оно што читамо и код Вука Караџића, да све до 1857. године,

кад је др Ђорђе Натошевић (Сланкамен, 1821 - Карловац/Нови Сад, 1887), царски и краљевски школски саветник и врховни надзорник српских народних школа у Војводини Српској, издао Кратко упутство за учитеље, српска школа није својим полазницима пружала ни најосновнију писменост. Тај се његов став сасвим лепо потврђује на примеру српских представника у општинском одбору у Старом Керу (из тога времена), када је добар део њих био неписмен; то ипак не значи да те особе нису ишле у школу, али је њихов неуспех морао бити резултат оновремене учитељске праксе:

У веронауци деца су учила молитве напамет, без разумевања, јер им оне нису ни тумачене. Очигледна настава била је непозната и учитељима. “Није се ни помишљало на то да би школа морала вежбати децу у правилном и логичком изразу мисли”. Читање се учило срицањем и одељено од писања. “Срицало се углас... све по пет-шест реди дотле, док се није научило на памет. На тумачење и разумевање садржине, нико није ни помишљао”. На испитима се од деце није ни смело тражити да читају из неке од књига коју у школи нису свакодневно имали у рукама. “Прошлост нашег народа чувала се од деце као велика тајна. Но, биће, да је та тајна била скривена и од тадањих учитеља. У школи се није могла чути ни једна народна пословица, приповетка или песмица. Деца нису ништа знала ни о своме народном имену”. (И данас, два века после, у условима “грађанског” васпитања, није се у том погледу особито напредовало). Деца су писање учила тако што су им руку вукли учитељи или старији ученици. Писање по диктату било је незамисливо и за најбоље ученике. Рачун се учио ређањем бројева: један, два, три итд. “Старија деца певајући у сав глас сабирала су, одбијала, множила и делила поједине бројеве... И ово се онда звало напаметно рачунање... Цртање, појање и певање, гимнастика и вођарство, те биљке нису имале земљишта у тадањим школама”.

У КАКВИМ СЕ УСЛОВИМА РАДИЛО

Ни смештајни и радни услови у српским народним школама нису тада били особито повољни; можемо то закључивати по приликама у керској школи, о чијем смо деловању током 18. века нашли три кратка записа. У једном извештају Угарског намесничког већа из Будима, упућеног средином 1785. године Бачко-бодрошкој жупанији, у неким српским школама деца нису похађала наставу, школе нису имале огрева, а биле су и руиниране; међу њима се налазила и школа у Керу. Равно девет година касније, срески начелник из Бача пише о поправкама основних школа у Доњем срезу бачке жупаније, помињући при томе и школу у Керу. Биће да керска школа тада није поправљана, пошто се почетком 1797. године поново оглашава Угарско намесничко веће, овога пута и констатацијом да је керска школа “у најгорем стању у целој жупанији”. Извештај се не завршава

само на томе, већ се издаје и налог “нека је општина поправи, и то без одгађања”. Само можемо претпоставити да је налог извршен баш како је и гласио, пошто је у тадашњој угарској администрацији важило правило да “у млађега поговора нема”.

Из наредних педесетак година скоро да и нема података о раду основних школа по Бачкој. Тек из једног извештаја сачињеног 18. октобра 1850. године, сазнајемо да смештајни и радни услови у школама у Старој Паланци, Старим Шовама, Старом Керу и Старом Врбасу задовољавају, док у Старом Футогу, Пирошу, Кисачу, Гложану, Бегечу и Бајши делују очајно.

Неким доцнијим збивањима и занимљивостима везаним за школски систем у Војводини Српској, бавићемо се само делимично, пошто простор не допушта друкчији приступ.

Заслужује да се помене учитељска скупштина одржана 17-20. септембра 1870. године у Српском (Старом) Бечеју, на чијем су се дневном реду нашле неке практичне теме:

- Нова школа у неком месту (што је други израз за отварање новог одељења и, са тим у вези, запошљавање новог учитеља) отварала се чим се у њу упише 60 до 80 нових ученика;
- Није прихваћен предлог да школски распуст траје од Видовадне до Преображења, пошто се сматрало довољним што је дужина школске године утврђена на десет месеци, односно на 44 радне недеље;
- Број наставних часова дневно ограничен је на пет, “из разлога што учитељ мора опетовну и недељну школу држати па кад би се додао сваки дан по један час то би значило живог учитеља у гроб затрпати, те стога... држи (се) да је доста три часа пре а два после подне”;
- Огромном већином гласова прихваћен је предлог да се у народним школама “женскињу не дозволи обављање учитељске дужности, пошто је за данас наша женскиња сасвим неспособна вршити учитељску дужност. Ако кадгод време дође те узимамо изображених женскиња”, онда ће се и справљати о дозволи за њихов рад.

Друга скупштина “свију овоостраних српских учитеља”, по позиву учитељског одбора Уједињене омладине српске, одржана је 15. априла наредне године у Новом Саду, а кључна тема о којој се расправљало, једнако као и у Српском Бечеју, била је расправа о Нацрту закона о српским народним школама, оном који је предложен Српском народно-црквеном сабору од 12. маја 1870. године. А тамо, у склопу усвојеног наставног програма за народне школе, нашли су се и наставни предмети, како следи:

1. Наука хришћанска
2. Српски језик (и словенског језика читање и разумевање)

3. Земљопис
4. Отачественица и повестница српског народа
5. Рачун и геометријско обликословље
6. Природопис и природословље
7. Права и дужности грађана
8. Наука о чувању здравља
9. Практично упутство о пољоделству и вртарству (са додатком да се свиларство и челарство негује)
10. Појање и певање
11. Краснопис и цртање
12. Обична гимнастика за све и војничка за дечаке
13. Ручни рад за девојчице.

У вези са тим, Главна управа српских народних школа задужена је да изда “дневни план, распоређивање наставних течаја у разреде на једног или више учитеља” и да означи “број и каквоћу учебних књига и наставних средстава”.

Предвиђало се да школовање у српским народним школама траје шест година, односно у шест годишњих течајева, и да су деца распоређена у шест разреда.

Повторне школе трајале су три године: зими по пет часова, а лети по три часа недељно. Недељом и празником настава је трајала два часа. У повторној школи главни рад састојао се у читању и разговору о ономе што се прочитало, а било је предвиђено да се такве сеансе завршавају песмом. Повторна школа имала је за циљ да ученике који су прошли кроз редовну школу додатно образује и помогне им у утврђивању и запамћивању наученог градива. Пре свега, овде се мисли на очување елементарне писмености, али и на стицање практичних знања из пољоделства, утолико пре што су многе школе располагале и парцелом за такву обуку.

Стручност учитељског кадра

Образовању и стручном усавршавању учитељског кадра у народним школама посвећивана је велика пажња, тако да је јуна 1872. матурирала прва генерација препарандиста која је школу учила три године. Исте те јесени, у Новом Саду, на позив Српског народног савета, одржан је један врло посећен учитељски семинар “ради унапређења народних школа”. Стекло се овде око 120 учитеља, професора и богослова. Предавања су држана у гимназији, а седам или осам истакнутих српских педагога тога времена, међу њима и Ђорђе Натошевић, одржало је низ предавања: о школским стварима, из науке о земаљском уставу, из физике, хемије и ђеометрије, из дијететике, из политичке економије, ђеографије

и повестнице Срба у Аустроугарској, из природописа, из пољопривреде, из гимнастике. Оцењено је после тог скупа да “сваки пријатељ народне просвете мора се од срца зарадовати кад види с каквом вољом и каквим одушевљењем се одазвало српско учитељство позиву школског савета. Ова одушевљена воља врсна нам је залога да ће наше учитељство надметати се у такмичењу са државном и комуналном школом, те ће нам наше народне школе бити снажна полуга свакодневном умном и материјалном напредовању - а све на основу наших народних особина”.

О раду српских народних школа бринуо је и наставни надзорник Бачкободрошке жупаније, а крајем школске 1873/74. године поменути су и неки од уочених недостатака:

- сва деца не иду у школу;
- не предају се сви законом прописани предмети;
- школе нису опремљене потребним училима;
- учитељи нису особито ревносни на послу;
- о школама нико не брине и не надзире их.

Као резултат таквог рада може се сматрати и податак да је 1874. године при иступању из школе знало да чита и пише 73,93%, а да чита, али не и да пише, 26,07% ученика; овај однос био је унеколико измењен 1877. године, кад је проценат оних који су научили само да читају био смањен на 15,20.

Међу “проблематичним” школама налазе се и оне у Старом Врбасу, Кули, Сивцу, Деспот Сент Ивану, Пивницама, Стапару, Сомбору, Силбашу, Парагама, Старој Паланци и Бегечу. Похваљене су школе у Новом Саду, Футогу, Турији, Сентомашу и Бечеју. “У погледу похађања школе једини је Стари Кер сјајан изузетак - ту сва деца иду у школу”, али се не зна колико их је било и како су учила.

ЈОШ НЕКЕ ПРОМЕНЕ У ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ

Знамо ли да је у међувремену, од 1717. до 1850. године, у Угарској помађарено око 1,700.000 становника, делом и Срба, да је такозвана маџарска револуција 1848/49. године имала за један од циљева да драстично, огњем и мачем, смањи број српског живља у Угарској (примера ради, становништво Старог Кера/Змајева и Старих Шова/Равног Села, затечено у самом центру тих збивања, током тих “револуционарних” догађаја преполовило се), да је српски род у овим крајевима тада преживео захваљујући само стварању Војводства Србије и Тамишког Баната, те да је та институција опстала свега до 1860. године, биће нам разумљиво што је 29. септембра 1877. године угарски министар богоштовља и просвете наредио “да се у свим школама ваљано истерује језик, земљопис, не на изузет”, истовремено изражавајући и жељу да се маџарски језик учи и научи

у свим школама у којима се настава до тада одвијала на неком другом језику, и српском, наравно.

Ваља знати да је и свих пет година раније, у српске школе било уведено обавезно учење маџарског језика од трећег разреда. После већ поменуте министрове наредбе, то учење померено је у други разред, почев од другог полугођа, да би се убрзо та обавеза пренела на сам почетак другог разреда; од школске 1879/80. године, маџарски језик уведен је у све школе као обавезан. Тим чином започет је процес потпуног помаџаривања народних школа у Угарској, а био је настављен на самом почетку деведесетих година, пројектом врховне маџарске власти да српске учитеље расеје по целој Угарској и да их касније искористи за потребе српске “самомаџаризације”. Како је то речено на једном учитељском скупу у Новом Саду, 7/19. јула 1894. године, “необуздани шовинизам извесних кругова у Угарској разбацао је Србе учитеље по маџарским местима, да их напоји својим духом, те да од њих начини корените потомке Арпадове”; првог великог кнеза (890-907) самосталног савеза угарских племена. Само десет година касније, угарско Министарство просвете запретило је новим законским пројектом да, ако, неким чудом, основне школе, нарочито вероисповедне, одбију да прихвате наметнуте услове, одмах ће бити подржављене. Један покушај Срба и Словака да у Бачком Петровцу 9/22. марта 1907. године расправљају о том закону, био је забрањен, с образложењем да и иначе влада “велико раздражење у срезу”.

И тако, време за укидање српске црквено-школске аутономије у Угарској, полако се али неумитно приближавало. Већ за редован попис становништва у Угарској 1910. године, пописивачима је дата инструкција да као Маџара попишу сваког становника који зна да изговори макар једну маџарску реч; и не само то, и укућани тако “произведеног” Маџара пописивани су у исту народносну групу. После свега, преостало је да се 11/24. јула 1912. године укине српска школска аутономија у Угарској, тако да су све српске народне школе прешле у државне руке.

По ослобођењу од угарске окупације (крајем 1918), управу над свим школама у Бачкој, Банату и Барањи преузима Просветни савет Велике народне управе, да би се средином 1920. на све те школе проширио Закон о народним школама Краљевине Србије из 1904. године. Између двају светских ратова, све овдашње школе, што значи и основне, биле су у надлежности Министарства просвете Краљевине СХС, односно Југославије. На примеру оне у Пашићеву (раније Старом Керу, доцније Змајеву), види се да су основне школе за то време доживеле бар неколико “називских” промена: Основна школа (1920), Српска државна основна школа (1921), Државна основна школа (1924), Државна народна школа (1934). За време Другог светског рата школама у Бачкој и Барањи управљале су маџарске окупационе власти.

Опет на основу онога што знамо о школи у Змајеву, додајемо да су од септембра 1946. до краја августа 1952. године неке основне школе прерасле у седморазредне, назване прогимназије (са четири разреда основне школе и три разреда ниже гимназије, после којих се полагала мала матура). Новом изменом школског система (која је избрисала ниже и више гимназије), све такве школе претворене су у осмогодишње. Од септембра 1975. до краја августа 1983. године, ретке међу њима делују као Радна организација за основно и заједничко средње васпитање и образовање (са осам разреда основне и два разреда средње школе). Враћањем заједничких основа у средње школе, септембра 1983. године, свака таква “радна организација” поново је постала осморазредна основна школа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вук Стеф. Карацић, *Српски рјечник исјумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*, Беч 1852, 841-842.
2. *Две стогодишине година образовања учитеља у Сомбору 1778-1978*, Сомбор 1978.
3. Деспотовић, Петар (1888): *Школе Срба у Угарској и Хрватској од пресељења под папирјархом Чарнојевићем 1690. године до почетка овој стогодиња, свеска прва (од 1690-1740.)*, Крагујевац.
4. *Засјава*, Нови Сад 1865-1914.
5. Кириловић, Димитрије (1929): *Српске основне школе у Војводини у 18 веку (1740-1780)*, Сремски Карловци.
6. Нешковић, Мита (1897): *Историја српских школа у Аустро-Угарској*, Сремски Карловци.
7. Петровић, Илија (1996): *Војводина Српска 1918*, Нови Сад.
8. Петровић, Илија (2003): *Керци у Пашићеву - Прилози за монографију Змајева*, Нови Сад, 172-237.
9. Петровић, Илија (2003): *Ластари сомборској учитељској школи*, Нови Сад.
10. Поповић, Душан Ј. (1959, 1963): *Срби у Војводини II-III*, Нови Сад, 381-400.
11. Рајић, Јован (1884): *Историја катихизма православних Србаља у царским државама*, Панчево, 18-20.

Summary: By the end of XVII century on the territory of present Serbian Vojvodina, there were only four primary schools. In 1703, schools were founded in additional twelve settlements in Backa, usually next to orthodox churches. These schools did not belong to the educational system of Hungary, due to the well-known truth that the basis for each civilization is literacy, and that it (literacy) is spread through school; thus, this fact and this year are of great importance for Serbian civilization. After presenting the list of the places with first active schools, this paper discusses the issues concerning the beginnings of Serbian schooling, teachers, and their school and pedagogical education, methodological practice in literacy acquisition, implementation of pedagogical and organizational standards into Serbian schools, their working conditions, and improvement of instruction, curricula and teachers' professional capacities. In addition, we mentioned the pressures of Hungarian state authorities on Serbian schools and teachers of autonomy (11/24 July 1912).

In the conclusion, we give general changes, which occurred in primary education since Serbian Kingdom annexed Serbian Vojvodina (25 November 1918) until the end of XX century.

Key Words: Serbian national school, school system, teaching staff, Serbian Vojvodina, Hungary.

Резюме: До конца 17 века на территории сегодняшней Воеводины Сербской существовало только четыре начальных школы. В 1703 году сформированы школы в еще двенадцати местах в Бачкой, всегда вблизи православного храма и вне образовательной системы тогдашней Венгрии; имея в виду хорошо известную истину что основой каждой цивилизации считается письменность, которую можно получить и распространить в школе, это событие и этот год считаются весьма важными для сербской цивилизации. Перечислив все места в которых работали первые школы, эта работа освещает: самое начало сербских школ, первые учителя и их педагогическую подготовку, методологическую практику в овладении письменностью, подведение сербских школ под организационные и педагогические нормы, бытовые условия и условия работы, повышение школьного обучения и учебных программ и профессиональный уровень учителей. В меньшей степени работа показывает давление венгерских государственных властей на сербские школы и на учителей в Автономии (11/24 июль 1912).

В конце в основных чертах упоминаются и изменения в начальных школах после присоединения Воеводины Сербской Королевству Сербии (25 ноября 1918) до конца 20-ого века.

Стержневые слова: Сербская народная школа, школьная система, учителя, Воеводина Сербская, Венгрия.

ДР ИШТВАН ШИЛИНГ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 377.8(=511.141)(497.11),,1918/2003”

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1, p.181-191

Примљено: 10. 08. 2003.

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА НА МАЂАРСКОМ ЈЕЗИКУ У СРБИЈИ ОД 1918. ГОДИНЕ

Резиме: У тексту се приказује хроника образовања учитеља и другог педагошког кадра за потребе мађарске националне мањине у Југославији (данас у Србији и Црној Гори) од стварања државе па до отварања Учитељских факултета. Могућност стицања основног образовања на матерњем језику за националне мањине загарантована је већ законом из 1929. године, али се то тешко одвијало због недостатка стручног кадра. Образовање учитеља за основне школе са мађарским наставним језиком започето је у Учитељској школи у Београду 1933. године. После Другог светског рата је омогућено бившим ученицима средњих учитељских школа као и свршеним гимназијалцима похађање курсева за стицање дипломе учитеља. У Суботици је 1945. године почела са радом Учитељска школа на српском и на мађарском наставном језику. Године 1954. Учитељска школа у Суботици постаје петогодишња, а 1968. године се у њеној згради почиње са радом и Виша педагошка школа на мађарском језику. Педагошке академије за образовање наставника разредне наставе формирају се 1973. године. Школске 1994/1995. почиње образовање професора разредне наставе на мађарском језику на Учитељском факултету у Сомбору, које се и данас одвија у суботичком одељењу истог Факултета.

Кључне речи: образовање учитеља, предметни наставници, националне мањине, основне школе, Мађари у Војводини.

Увод

Једна од основних чинилаца равноправног друштвеног положаја националних мањина у сваком друштву је могућност школовања деце на матерњем језику. У остваривању овог права изузетно је важно и образовање васпитача, учитеља, наставника, професора тј. педагошког кадра на језицима националних мањина, пошто је њихова улога у процесу образовања од општедруштвеног значаја. Зато

учитеље, данас професоре разредне наставе треба да карактерише савремена општа култура и информисаност, потребно ужестручно образовање, одговарајуће педагошко и психолошко знање, специјалне педагошке способности, те се од њих очекује да имају оне елементе личности који су карактеристични за лица која су се определила за овај позив; а за припаднике националних мањина и изванредно знање језика на коме ће наставу изводити.

У свету глобализације и доминације тзв. светског језика народи Европе почињу да посвећују све више пажње својој култури, своме језику и писму, како би сачували битне особине свога идентитета. То се вишеструко односи на националне мањине које живе у вишенационалној и вишејезичној средини. Таквим конгломератом се сматра и Војводина, где поред Срба живе и други народи и националне мањине: Мађари, Словаци, Русини, Румуни и други, и који се труде да барем основно образовање стекну на свом матерњем језику. За задовољавање оваквих потреба националних мањина у Србији и Црној Гори школске 1993/1994. године су основани Учитељски факултети, на којима се образују професори разредне наставе за рад у школама у којима се настава изводи на језику становника.

Приликом писања овог хронолошког приказа образовања учитеља на мађарском језику као и о поменутој проблематици у многоне су нам помогле књиге и студије др Лајоша Тота (dr. Tóth Lajos), редовног професора Педагогије у пензији Филозофског факултета у Новом Саду и др Мађаша Хорвата (dr. Horváth Máttyás), редовног професора Методике наставе мађарског језика и књижевности у пензији Филозофског факултета у Новом Саду.

ПРВИ ПЕРИОД

Мађарска национална мањина је у годинама после Првог светског рата бројала скоро пола милиона људи. Чланом 9. Уговора о стварању нове државе Јужних Словена загарантовано је право припадницима националних мањина на основно образовање на матерњем језику (Ш. Месарош), а Закон о народним школама, донет 1929. године (члан 42) даје могућност родитељима деце из редова мањина да могу тражити услове за школовање своје деце у нижим разредима основне школе на матерњем језику. То је значило да је за образовање основаца на мађарском језику требало обезбедити одговарајуће наставно особље са знањем и мађарског и српског, тада званог државног језика. У складу са овим, учитељи који су након слома Аустро-угарске монархије остали на територији новоосноване Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, те радили у одељењима на језицима националних мањина морали су у року од три године положити испит из српског језика. Скроман је био број оних учитеља који су испуњавали све услове за рад у мањинским одељењима.

Између два светска рата у Учитељским школама настава се изводила на српском језику, али где се за то исказала потреба отворени су посебни разреди за оне будуће учитеље који су говорили или познавали мађарски језик. Ови ученици су поред обавезних наставних садржаја учили и мађарски језик са допунским бројем часова. Но, овај покушај није довео до видљивих резултата у повећању броја педагошког кадра за потребе одељења основних школа у којима се настава изводила и на мађарском наставном језику. Стога је тадашње Министарство просвете 1933. године одлучило да се у Учитељској школи у Београду отвори одељење на мађарском језику. Тако је у новој Југославији Београд био први град домаћин образовања учитеља за потребе ученика мађарске националне мањине. Према подацима др Лајоша Тота (Тóтх Лајос) професори ове школе су до краја 1940. године написали и издали 12 уџбеника на мађарском језику за потребе основних школа. То скромна цифра, али је у то време много значила, пошто је увоз уџбеника из друге земље био забрањен.

За време Другог светског рата у Сомбору, Суботици и у Новом Саду ради Женска учитељска школа на мађарском језику од школске 1941/1942. године до школске 1943/1944. године. У овим школама настава се изводи искључиво на мађарском језику, док су српски језик (или немачки језик) учили оне ученице које су се определили за рад у одељењима где се настава изводила на том језику. Приликом издавања учитељских диплома на њима је било и посебно назначено на којим језицима може учитељ да изводи наставу (А. Жили).

Образовање васпитача на мађарском језику је започето у Суботици 1942. године и трајало је тек две године.

Наставни предмет и њихов распоред по разредима према важећем наставном плану Женске учитељске школе (на мађарском наставном језику) у Сомбору из 1942. године

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ	РАЗРЕДИ				
	I	II	III	IV	V
1. Веронаука	x	x	x	x	x
2. Психологија			x		
3. Педагогија, дидактика и методика		x	x	x	
4. Историја педагогије					x
5. Организација школе					x
6. Педагошка и дидактичка пракса				x	
7. Мађарски језик и књижевност	x	x	x	x	x
8. Немачки језик	x	x	x	x	x
9. Српски језик	x	x	x	x	x
10. Историја	x	x	x	x	x

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ	РАЗРЕДИ				
	I	II	III	IV	V
11. Устав					x
12. Географија	x	x	x	x	x
13. Математика	x	x	x	x	x
14. Природопис - хемија	x	x	x		
15. Физика				x	
16. Основи економике			x	x	
17. Политичка економија					x
18. Цртање	x	x	x	x	x
19. Певање	x	x	x	x	x
20. Музика	x	x	x	x	x
21. Ручни рад	x	x	x	x	
22. Фискултура	x	x	x	x	x

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА НА МАЂАРСКОМ ЈЕЗИКУ ОД 1945. ГОДИНЕ

После Другог светског рата основне школе на нашим теренима су 11. новембра 1944. добиле наређење за почетак рада у њима, и то на српском језику и на језицима националних мањина. Тада се јавља велик проблем недостатка одговарајућег педагошког кадра који би могао изводити наставу на мањинским језицима. Зато се организују разни (А, Б, Ц) курсеви за будуће учитеље, за Мађаре најпре у Сенти, па у Суботици, те и у Новом Саду. Двомесечни А-курс је организован за оне који су завршили четворогодишњу Учитељску школу, али диплому још нису имали. Шестомесечни Б-курс на мађарском језику организован је за оне ученике који су имали три завршена разреда средње Учитељске школе или осам разреда Гимназије. Једногодишњи Ц-курс могли су уписати она лица која су завршила четири разреда прогимназије или грађанске школе и која су учествовала у народноослободилачком рату – они су се још три године усавршавали на разним курсевима за време летњих распуста. За све кандидате је тражена и политичка подобност.

Прва редовна средња Учитељска школа на мађарском наставном језику у новој Југославији започела је свој рад школске 1945/1946. године у Суботици. У овој школи се образовање учитеља изводило и на српском језику.

Образовање учитеља на мађарском језику одвијало се и у Новом Саду, где је такође радила оваква средња школа на мађарском наставном језику од 1947. до 1952. године када су ученици мађарских одељења преоријентисани у одговарајућу средњу Учитељску школу на мађарском језику у Суботицу.

Суботичка Учитељска школа је од 1952. па до 1957. године остала без одељења на српском језику. У том периоду будући учитељи на српском језику су се школовали у одговарајућој средњој Учитељској школи у Сомбору.

Године 1954. Учитељска школа у Суботици постаје петогодишња, што је значило дуже и квалитетније образовање учитеља. Њени ученици четвртог разреда наставили су школовање још годину дана, а услед још увек постојећег недостатка учитеља за потребе основних школа са мађарским наставним језиком те године се у суботичкој Учитељској школи отварају још два одељења петог разреда за оне ученике који су матурирали у Гимназијама, а желе се посветити учитељском позиву.

Ова средњошколска установа, у Суботици, за образовање учитеља на мађарском језику успешно је радила до 1970. године када више није уписан ни један разред. У њој је у периоду док је радила оспособљен велик број учитеља за рад на мађарском наставном језику. Према подацима др Тота (Tóth) ту је до 1974. године дипломирало 1692 учитеља, а према подацима М. Хорвата (Horváth) до 1971. године број дипломаца је 2039.

Школа је 1965. добила и своју новоизграђену наменску зграду у Банијској улици као матичну за своје потребе и за потребе своје Вежбаонице.

У међувремену је од 1968. године овде радила и Виша педагошка школа са три наставничка смера, где су се образовали наставници за више разреде основне школе, и то за следеће предмете: Математика, Физика и Хемија, Српскохрватски и Мађарски језик као језик друштвене средине. На овој Вишој педагошкој школи је до 1975. године, када се прелази на факултетско образовање професора предметне наставе, дипломирало 229 студената на мађарском језику. После укидања ове врсте образовања почиње са радом Катедра за српскохрватски језик као језик друштвене средине на Филозофском факултету у Новом Саду, која и дан данас образује стручне професоре за предавање овог предмета у школама на мађарском наставном језику.

Учитељска школа у Суботици године 1973. прераста у двогодишњу Педагошку академију на коју се уписују свршени ученици четворогодишње средње школе, а касније и ученици после усмереног образовања педагошког смера. Ту се и дошколавају многи учитељи из целе Војводине који су до тада имали средњу стручну спрему. За три године на Педагошкој академији је дипломирало 349 учитеља. Они су и данас у настави у нижим разредима основних школа широм наше земље. Мада још и дан данас раде неки учитељи са петогодишњом Учитељском школом.

Рад учитеља на мађарском наставном језику у многеме су помагали и помажу педагошки часописи који су излазили или се и данас објављују на мађарском језику на територији Војводине. Године 1947. је у Новом Саду почео излазити педагошки лист „Népoktatás”, па је 1961. године покренут двојезични лист „Школски живот”, те је новембра 1973. године изашао 1. број педагошког часописа на мађарском језику „Oktatás és Nevelés” који је излазио све до 1992. године. Данас за потребе педагога и родитеља служи педагошки часопис „Új Kép”, који излази у Суботици од 1997. године.

ОБРАЗОВАЊЕ ПРОФЕСОРА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Школске 1993/94. године у Сомбору почиње са радом Учитељски факултет Универзитета у Новом Саду. Од школске 1994/95. године на овом Факултету се образују и професори разредне наставе за рад на мађарском наставном језику. Број редовних студената и студената на дошколавању на мађарском наставном језику је те године био 23, док је 1995/96. године њихов број 57, 1996/97. године било их је 65, а 1997/98. године 36. Први студенти су у Сомбору слушали следеће предмете на свом матерњем језику: Мађарски језик, Културу говора са реториком, Књижевност и књижевност за децу, Основе природних наука, Методику наставе мађарског језика и књижевности, Методику наставе математике, Методику ППД, Музичку културу са методиком наставе, а касније и вежбе из Ликовне културе са методиком наставе, као и Математичко моделовање, те Драмски и рецитаторски течај. Методичке вежбе су изводили у Основној школи „Братство-јединство” у Сомбору, на мађарском језику.

Школске 1998/1999. године овај Факултет отвара своје одељење у Суботици где се обавља образовање учитеља који ће наставу изводити на мађарском наставном језику. Студенти све предмете (осим Екологије са школском хигијеном) слушају на мађарском језику, на којем и испите полажу и бране дипломски рад. Методичке вежбе се одржавају у мађарским одељењима Основне школе „Иштван Сечењи”, касније у Основној школи „Милош Црњански” која се налази у истој згради где је и одељење Факултета од школске 2002/2003. године.

Наставни предмет и њихов распоред по годинама и семестрима са бројем предавања и вежби у седмици према наставном плану Факултета од 24. маја 1999. године

СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ	С Е М Е С Т Р И							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1. Мађарски језик	2+2	2+2						
2. Српски језик као нематерњи	2+2	2+2						
3. Светски језик (енгл., нем., рус.)	0+4	0+4						
4. Социологија	2+0	2+0						
5. Филозофија са етиком	2+1	2+1						
6. Општа педагогија	2+1	2+1						
7. Развојна психологија	2+2	2+2						
8. Математика	2+2	2+2	1+1	1+1				
9. Основе природних наука	2+1	2+1	2+1	2+1				
10. Историја			2+0	2+1				
11. Култура говора са реториком			1+2	1+2				

СТУДИЈСКИ ПРЕДМЕТ	С Е М Е С Т Р И							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
12. Информатика у образовању			2+1	2+1				
13. Социологија образовања			2+0	2+1				
14. Педагошка психологија			2+2	2+2	1+1			
15. Дидактика			3+3	2+2	1+1			
16. Књижевност и књиж. за децу			2+1	2+1	2+1	2+1		
17. Школска и породична педагогија					2+2	2+2		
18. Методика специјалног рада са учен. благо ометеним у развоју					2+1	0+1		
19. Методика наставе мађарског језика и књижевности					2+2	2+1	1+3	1+3
20. Методика наставе математике					2+0	2+1	1+3	1+3
21. Методика ППД					2+1	1+1	1+3	1+3
22. Музичка кул. са методиком наставе					2+0	2+1	1+1	1+2
23. Ликовна кул. са методиком наставе					3+0	1+1	1+1	1+2
24. Физичка кул. са методиком наставе					3+0	1+1	1+1	1+2
25. Екологија са школском хигијеном							2+0	2+0

Студентима је омогућен избор из следећих изборних предмета: Математичко моделовање, Сценска уметност, Образовна технологија, Методологија истраживања.

Обавезни практични течајеви су: Вокално-инструментални течај, Ликовни течај, Драмски и рецитаторски течај.

Дипломирани студенти ће се по могућности запослити у основним школама широм Војводине у којима је 2002. године било 506 одељења на мађарском наставном језику, од којих је првих разреда 117, других 112, трећих 111, четвртих 117, док је комбинованих одељења било 48. У овим одељењима наставу на мађарском језику похађало је 9257 ученика. Ако се узимају у обзир статистички подаци о одласку у пензију наставника-професора разредне наставе, што годишње износи 5% од укупног броја запослених, онда се да видети годишња потреба за новим професорима разредне наставе за рад у основним школама, што износи око 25-26 нових дипломираних професора разредне наставе – ови се подаци одnose на осмогодишње основне школе, тј. на четири нижа разреда.

Последњих година у више места Војводине где више нема наставе на мађарском језику, поново је покренуто питање неговања матерњег језика. Ова се настава изводи или у основним школама, или у оквиру неке невладине организације, али је ипак од друштвеног значаја, нарочито за чланове народне мањине у дијаспори. Тако је нпр. у Тителу, Вршцу, Иригу, Бачкој Паланци, Чонопљи, Апатину започет рад на неговању матерњег мађарског језика. Овде су укључене пензионисане

учитељице са великим искуством, али и са превазиђеним методама и застарелим уџбеницима, књигама. За ове потребе би такође били потребни дипломирани професори разредне наставе, који би по савременим методама обављали васпитање и образовање уз помоћ њима већ познатих модерних уџбеника, приручника, збирки задатака итд.

Од почетка рада Учитељског факултета у Сомбору на овај Факултет се уписао 831 студент за наставу на мађарском језику (ова цифра значи збир редовних студената и број студената на дошкаловању). Школске 2002/2003. године број студената који студирају на мађарском језику је 184 редовна студента и 73 студента на дошкаловању. Ту је већ реч и о томе да се на овај Факултет уписују и досадашњи наставници разредне наставе са вишом стручном спремом, тј. са завршеном Педагошком академијом, како би се усавршавали настављањем својих студија, те за стицање звања професора разредне наставе. Они ће у основним школама где раде у многоме допринети успешном спровођењу реформе општег образовања која почиње у јесен 2003. године, те успешном унапређивању квалитета наставе.

Познат је и тренд дошкаловања дипломираних васпитача на Учитељском факултету у Сомбору. Васпитачи за рад на мађарском наставном језику у забавиштима се образују на две Више школе у Војводини, и то у Суботици и у Новом Саду. Према најновијим подацима на овим Вишим школама се настава на мађарском језику изводи само из мањег броја предмета (у Суботици из девет, док у Новом Саду из шест предмета). Студенти ових Виших школа се уписују на III годину Учитељског факултета у Сомбору, на одељење у Суботици, како би стекли факултетско образовање. На основу вишегодишњег рада са овим студентима учљива је потреба једне врсте сарадње између Виших школа за образовање васпитача и Учитељског факултета на усаглашавању програма (барем) из истих, или веома сличних наставних предмета, како би се уз признавање већ положених испита признавало и тамо стечено знање, те како би се надокнађивале информације на мађарском језику из оних области које студенти нису слушали, нити полагали на свом матерњем језику. Ово изискује неку врсту језичког лектората из многих наставних предмета који се на Учитељском факултету признају без полагања диференцијалних испита. Евантуална ужа сарадња ових институција би могла резултирати заједничким предавањима, заједничким вежбама и испитима за студенте обе образовне установе.

Предстојећа реформа основног образовања и увођење деветоразредне основне школе поставља питање образовања педагошког кадра за IV, V и VI разред основне школе. У овом процесу Учитељски факултет у Сомбору би требао да добије видну улогу пошто су на овом Факултету дати технички и људски фактори за организовано образовање предметних професора за поменута одељење основне школе. За овакав профил на мађарском језику требало би, такође, да се стара суботичко

одељење Учитељског факултета у Сомбору. Такође је од изузетне важности ово питање, јер су предметни наставници већ више од једне деценије дефицитарни у многим основним школама на мађарском језику, а пошто се ради у већини случајева о школама са малим бројем одељења пожељно би било образовање професора са два смера, као нпр. физика и хемија, биологија и географија, математика и још један предмет итд. Тада би се решио и проблем стручне заступљености предметне наставе у основној школи, те би и професори могли радити са пуним фондом часова у једној школи, како би се избегло путовање професора у више школа или у више насељених места као и све тешкоће које прате такав рад. Овај облик образовања предметних професора за потребе основне школе је присутан у многим земљама Европе.

До 01. 03. 2003. године је на Учитељском факултету у Сомбору од његовог оснивања дипломирало 149 студената на мађарском језику, који су оспособљени за рад у одељењима са мађарским наставним језиком. Да су се сви могли запослити као професори разредне наставе, већ би скоро једна трећина наставничког кадра у нижим разредима основних школа на мађарском наставном језику имала факултетско образовање.

На Учитељском факултету у Сомбору су организоване и магистарске студије на мађарском језику за будуће магистре дидактичко-методичких наука од којих се очекује у скорој будућности стручнији и квалитетнији рад у основним школама и у другим педагошким институцијама.

Наставници који школске 2002/2003. године раде на образовању професора разредне наставе за рад на мађарском наставном језику су: др Јанош Пинтер, др Атила Сам, др Ирен Габрић Молнар, др Каталин Каић, др Лајош Генц, др Стојан Бербер, др Геза Цекуш, др Иштван Богнер, др Алпар Лошонц, др Иштван Шилинг, др Хајналка Пеић, др Ерика Балог, др Ева Хожа, др Радован Вуковић, др Маргит Савовић, др Жужана Фрањо, др Алберт Золнаи, др Андреа Ловас, мр Драган Савић, мр Ева Балажевић, мр Јосип Ивановић, мр Елвира Хусар, мр Хунор Ђурковић, мр Драгана Францишковић, мр Валерија Крекић, мр Агнеш Кочиш, Марија Бузаши Марганић, Ева Вуков Рафаи, Золтан Береш, Иштван Пете, Габријела Тумбас, Емеше Петрик.

Суботичко одељење, Учитељског факултета у Сомбору, смештено је у згради некадашње средње Учитељске школе где ради и Виша школа за образовање васпитача, као и Основна школа „Милош Црњански“. У веома скученим просторним могућностима, али ипак у својој згради, ради у Суботици одељење сомборског Учитељског факултета.

Поред савременог образовања учитеља које задовољава критерије данашњице јавља се велика потреба за предметним наставницима који би радили у основној школи на мађарском наставном језику. Према студији др Лајоша Тота 1998. године је 140 неквалификованих педагога радило у основним школама широм

Војводине, на мађарском језику. Више их је било у Банату него у Бачкој (79:61), а по општинама највише „педагога” без дипломе радило је у Суботици (17), и у Бечеју (10). Данас велики број дипломираних професора разредне наставе мора предавати неки предмет у вишим разредима основне школе у недостатку одговарајућег предметног кадра у основној школи. Савремено образовање захтева виши степен образованости од наставника предметне наставе. Решити овај проблем је дакако у компетенцији Учитељског факултета у Сомбору. То ће отворити ново поглавље у историјату образовања педагога на мађарском језику у Србији и Црној Гори.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Dr. Tóth Lajos (1994): *Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban 1944-től napjainkig*; Szabadka: Életjel.
2. Dr. Tóth Lajos: *Anyanyelvű oktató- és nevelőmunkánk színvonalának emeléséért (neveléstudomány)*. Újvidék: Atlantis.
3. Жили, Андреј (1978): *Школа за време фашистичке окупације 1941–1945*. у: Др Радомир Макарић и Стеван Васиљевић (уредили): *Две стогодине образовања учитеља у Сомбору 1778–1978*; Сомбор, 1978; С. 308–312.
4. Месарош, Шандор (1990): *Историја војвођанских Мађара 1919–1929.*, Нови Сад.
5. *Пошребе за професорима разредне наставе у Аутономној покрајини Војводини*. Извештај Учитељског факултета у Сомбору из 2003. године
6. Horváth Máttyás (2002): *A nevelés műhelye*; Szabadka: Életjel.

Summary: This text is a chronicle of teacher and other education staff for the needs of Hungarian minority in Yugoslavia (today Serbia and Montenegro) since the foundation of the country until the foundation of the Teacher Education Faculty. As early as in 1929, the possibility to get education in their mother tongue was guaranteed to national minorities by the law, although it suffered due to the lack of professional educators. Education of primary school teachers for schools in Hungarian started in Belgrade Teacher Education School in 1933. After World War II, all student teachers and students who graduated from grammar schools could take courses leading to a teacher diploma. In 1945, in Subotica, Teacher Education School in Serbian and Hungarian started its work. This school became a five-year school in 1954, while in 1968, in the same school building, Higher Education School in Hungarian was founded. In 1973, Educational Academies for class teacher education were founded. In academic year 1994-95, education of professors for class teaching in Hungarian started at the Teachers training Faculty in Sombor. Today, the Faculty has its department in Subotica.

Key Words: teacher education, subject teachers, national minorities, primary schools, Hungarians in Vojvodina.

Резюме: В тексте показана хроника образования учителей и других педагогов для венгерского меньшинства в Югославии (сейчас в Сербии и Черногории) с начала существования государства до открытия Педагогических факультетов. Еще в 1929 году законом обеспечена возможность для национальностей получить основное образование на своем языке, но это осуществлялось с трудом, из-за недостатка педагогов. Образование учителей для начальных

школ на венгерском језику почело у Просвет. училишту у Београду, у 1933. години. После Друге светске ратне војне ученицима, бившим у средњим просвет. училиштима и студентима гимназијама дата је могућност посетити курсе и такође добити диплому учитеља. У Суботици у 1945. години почело радити Педагошко училиште на српском и венгерском језицима. У 1954. години учење у Педагошком институту у Суботици побољшава се на 5 година а у 1968. години почиње радити и Педагошко училиште на венгерском језику. У 1973. години формирају се Педагошке академије за образовање учитеља основних разреда. У школској 1994/1995. години почиње образовање учитеља основних разреда на вишем нивоу, на венгерском језику, у Педагошком институту (Педагошки факултет) у Сомбору, који се данас одвија на одељењу тог факултета у Суботици.

Кључне речи: образовање учитеља, учитеља основних разреда, националне мањине, основне школе, Венгери у Војводини

МР НАДА ТОДОРОВ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 003.349.038:811.163.41

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.193-203

Примљено: 19. 09. 2003.

ПОЛОЖАЈ ЋИРИЛИЦЕ У ШКОЛАМА НЕКАД И ДАНАС

Резиме: Ћирилица, као једино изворно српско писмо, има различиту судбину у школама у последња три века. У 19. веку, после Вукове реформе, у многим букварима, вршена је насилна измена појединих слова према изворима латиничног писма. Чак су поједини буквари имали изузетно непримерена графичка решења (Далмација) за дечији узраст, јер се на тај начин постепено наметала латиница. У 20. веку, после настанка нове државе, латиница у српским уџбеницима добија све више простора, а таква тенденција је настављена посебно после Другог светског рата. И у овом веку таква појава је евидентна, јер све мање има ћирилице, што је видљиво на сваком кораку.

У садашњем Буквару многа слова не одговарају графичком изгледу ћирилице; поједина су скоро идентична са латиничним словима. Било би добро када би се усагласила графичка структура, педагошки захтеви, традиција и естетика, јер би и деци било лакше у савлађивању почетног читања и писања.

Кључне речи: ћирилица, образовање, буквари, школа.

Потискивање ћирилице се обично везује за Брозово време, јер је тзв. равноправност латинице и ћирилице представљала први корак ка њеном нестајању. Пошто су све ствари биле под контролом владајућег режима, а свако противљење оштро кажњавано, није ни било отворених реакција на политику комунистичког режима. Сваки тоталитаризам рађа апсурде, а у једном се нашло и наше национално писмо. Деценијама потискивано најсавршеније писмо света постаје оруђе и оружје у рукама владајуће елите и ми смо данас сведоци Орвеловог света наше ћирилице. Најпогодније, али и најпогубније деловање може се остварити у школском систему. Формирање односа према писму, националној култури и сопственом идентитету, изузетно је важно на почетку школовања. Од тих првих корака ка свету сазнања, у многама зависи и каснији однос према целокупном наслеђу наших предака.

Припреме за укидање ћирилице трајале су деценијама пре Броза, на територији Аустроугарске, у којој су биле бројне школе за српску децу. После Вукове



Факсимил прве стране

победе и признања, обично у нашој науци говоримо о потпуном коришћењу нове ћирилице. Међутим, прегледом уџбеничке литературе друге половине деветнаестог века, дошли смо до неочекиваних података. Предмет истраживања су два буквара. Први је *Српски буквар* са основном читанком за први разред народне школе, објављен у Будиму 1872. године. Штампан је као својина Угарске краљевине, а објавила га је Краљевска угарска свеучилишна штампарија. Аутор или аутори нису наведени.

На првој страници уочавамо да издавач има право “превађања и прерађивања”, а да је овај уџбеник награђен указом министра богочасти и јавне наставе. Податак да издавач има право превођења и прерађивања није безазлен јер је јасно ко иза издавача стоји. Иако нас је првенствено занимао методички приступ почетног читања и писања, пажњу смо обратили и на сама слова. Сва штампана слова су била у

складу са Вуковом ћирилицом, али међу писаним словима, убачена су два латинична: велико слово Н и мало слово К. Цртице код малих слова П, Г и Т нису одвојене, већ спојене са доњим делом, што се може видети касније у табели. Слова Ђ и Ћ (и велико и мало) су задржала крстосне одлике, али зато мало слово С нема малу линију на почетку. Уџбеник је намењен екавском подручју, јер сви примери речи и реченица управо припадају овој нашој варијанти. Не може се рећи да је антисрпски интониран. Састављан је у складу тадашњих уџбеника, има изразито просветитељски тон, пригодне текстове, поуке и пословице. Међутим, иако са методичко - дидактичке стране нема много замерки, јер је у складу са тадашњим школским захтевима, јасно је да чак незнатне измене остављају трајне трагове у начину писања и дечјој свести. Убацивање два латинична слова нису мале измене; оне деле децу не само рекама Дунавом и Савом већ и писмом.

Предмет истраживања је и *Српски Буквар* за основне школе, који су приредили Х. (Хрисант) Гркинић и И. Цабрић. Објављен је у Бечу 1888. године.

Ово је непромењено издање из 1887. године, а објавила га је “ћирилска наклада школских књига”. Занимљиво је да га помиње и Вукашин Станисављевић у књизи *Два века српских уџбеника*. Под бројем 1538 на страни 197, он наводи исте ауторе, једино је овај други заведен као Чабрић, а издање је из 1895. године. Према истом извору Гркинић и Цабрић су и аутори уџбеника под називом *Буквар*,

који је објављен у Бечу 1892. г. (број 1535, стр. 196). Јасно је да је овај уџбеник био у сталној употреби. Аутори су га наменили деци која говоре ијекавском варијантом нашег језика. Овде су уследиле бројне измене и веште игре унеле више латиничних слова. Као и у претходном *Српском буквару* штампана слова, који аутори називају писменима, углавном су у складу са Вуковом ћирилицом, са изузетком крстоносних слова Ћ и Ћ. Међутим, у писаним словима је мноштво измена. Три велика слова су унета из латинице: Д, Ј и Н и мало слово К. Мало слово Г нема црте изнад (значи да подсећа на латинично мало слово И), код слова П и Т линија изнад је спојена са доњим делом слова, велика слова Ћ и Ћ немају црте. Поред тога латинично слово И је наведено у самим текстовима два пута. Када се све ово сагледа, јасно је да скоро једна трећина слова припада латиници, ако се додају слова М, Р и О. Аутори нису чак ни слова поређали према азбучном реду, што је била у духу наше традиције.



Факсимил Буквара из Беча

Претпостављамо да је овај *Српски буквар* намењен првенствено ученицима са подручја Далмације и Крајине. Овај закључак доносимо на основу примера реченица за читање појединих слова. Као и код других буквара, помиње се отаџбина Аустроугарска, поједине знамените српске личности: “Љутица Богдан је био знаменита личност” (стр. 57), “Милош Обилић је био српски јунак” (стр. 58), “Свети Сава је био први српски просветитељ” (стр. 59), “Марков коњ звао се Шарац” (стр. 61), “Велика је заслуга Вука Караџића за српски језик и писмо” (стр. 71), “Ерцеговци имају најчистији језик српски”, (стр. 72), итд. И овде се у појединим реченицама срећу географски појмови, као на пример да Фрушка Гора има тринаест манастира, да је манастир Хиландар центар наше културе. Највише их је садржински везано за далматинско подручје, на пример: “Спљет је град у Далмацији” (стр. 59), “Хвар је једино острво у Далмацији” (стр. 60), “Задар је главни град Далмације, а Загреб Хрватске” (стр. 61), “Босна граничи се сјевероисточним крајем Далмације” (стр. 63), “Далмација рађа добро уљем и вином, а Босна стоком и житом” (стр. 63), “Цетина је ријека у Далмацији, а Цетиње је пријестоница Црне Горе” (стр. 66), “Кварнер је један залјев Јадранскога мора. Колико је бродова допловило у наше пристаниште?” (стр. 72). Поред тога, постоје још неке реченице које указују да је уџбеник намењен српској деци у Далмацији, као на пример: “Ћикара је талијанска ријеч, а значи чашицу за кафу” (стр. 68), “Ружице

нам ресе перивоје и дају угодан мирис, али и оне имају своје бодљике” (стр. 71), итд. Употребљено је и много дијалектизама.

Овако озбиљне измене у оба буквара на крају деветнаестог века нису случајне. Покушали смо да проникнемо у корене тадашње школске политике. Иако је прошло више од једног века од тог периода, можда можемо потражити решење у склопу историјских токова тога времена. Циљ дневне политике је био јасан, а све последице је тешко сагледати.

Основу понашања у школству, према Србима, можемо потражити још у периоду владавине Марије Терезије. Када је владарка изгубила рат са Пруском, почела је реформа образовног система, јер се схватило да нема напретка без доброг образовања. Убрзо после именовања језуите Фелбингера за министра просвете, барон Колер је добио задужење да се стара о српским школама. Колико је он спроводио успешно политику према шизматичима Србима, показује и податак да је за своја дела добио грофовску титулу. Др Мита Костић у својој студији о грофу Колеру износи низ вредних и занимљивих података о овом србомрзитељу. Колер је био угарског порекла, а своје идеје је сурово спроводио присиљавајући Црквени православни школски савет, који је био одговоран за нашу децу, да донесе многе непопуларне одлуке. То је чинио врло вешто јер их је терао да их народу представе као своје. Тако се народни бес усмеравао против српских црквених великодостојника. Врхунац је настао када је ћирилица, пред крај владавине Марије Терезије, забрањена у школама (1779. г.). Захтевало се увођење латинице, односно “славонске азбуке”. Њен син цар Јосиф наставља исту традицију наметања латинице, чак је митрополиту Путнику отворено претио да не сме кочити увођење овог писма. Срби нису могли прихватити латиницу и после многобројних преговора остало је све по старом. Школска комисија, која је радила при двору, коначно је донела одлуку 1785. г. да Срби могу користити своје национално писмо у школама. Јасно је да се радило о државним интересима. Можда је формирање Тамишког Баната (у који су укључени Војводина, Славонија и Хрватска) и уследило као резултат безуспешних покушаја унијаћења. Зато се вероватно прво и пошло од најосетљивијег подручја – писма. Народ је на овом подручју научио да у Аустроугарској није било случајности: исти играчи су седели пред шаховским пољем, једино је било тешко предвидети коју ће фигуру повући.

Таква политика је настављена и касније. Дволичност је била присутна на сваком кораку: доносе се уредбе да учитељи у српским школама морају бити Срби православне вере, а у местима се постављају учитељи католици, сахране се не обављају по православним обредима у селима у којима су Срби били у мањини, итд. Подсетимо се само наметања католичког катихизиса и младог Јована Рајића, који је превару открио и спасао свој народ, пошто је за неколико дана написао православни. Срећна околност је што су Срби у Аустроугарској економски ојачали па су могли да школују своју децу у средњим школама и факултетима. Међутим,

терезијанска тежња о унијаћењу стално се провлачила, без обзира да ли је потезе вукао Беч или Пешта. Чим су осетили да српски народ има више новца и економски напредује, донели су уредбу да су школе државне, да се морају придржавати прописаних програма и планова, а уколико желе нешто друго - нека сами плаћају. Таквих примера има много.

Значајно место је заузимала издавачка делатност. Центар је у почетку био Беч. У њему се налазила и чувена Курцбекова штампарија у којој је постојала строга контрола свих уџбеника намењених нашој деци. Касније се издавачки центри за уџбеничку литературу намењеној српској деци проширују и налазе се прво у Будиму, а угарске власти крајем деветнаестог века дозвољавају рад штампарија и у Загребу. Отварале су се још неке штампарије, али су државне власти публикације строго контролисале. Између уџбеника за језик (мислимо првенствено на читанке за основну школу), објављених у Бечу и Будиму, у другој половини деветнаестог века, има битних разлика. Док су код бечких издања знатно изражена српска национална обележја, она су у будимским потиснута; текстови су усмерени више према Европи и Угарској, а мање према традицијама српског народа.

Није неважна ни подела на провинције, јер су Срби живели у Далмацији, Крајини, Славонији, Хрватској, Војводини, а после анексије припојене су Царевини и Босна и Херцеговина. Само летимичан преглед уџбеника за основну школу, из друге половине деветнаестог века, показује да су званичници одлично познавали варијанте нашег језика и да су се трудили да не дође до блиских односа Срба из различитих покрајина. Деца су морала схватити да је њихов атар једино место где Срби живе. На тај начин се вешто манипулисало подацима и свешћу о сопственом националном идентитету. Томе су допринели и различити буквари. Није у питању била економија, већ трговина другачијег типа.

Посебно су били угрожени Срби у Далмацији, јер су били окружени католицима. Пошто је Далмација мењала господаре, католички свештеници су се мешали у све послове српског образовања, све до Наполеонове окупације, када ситуација постаје подношљивија. Прва српска школа је основана 1807. године у Шибенику. После Наполеоновог пораза, стање се погоршава и отворене претње, посебно свештенству, нису биле ретке. Занимљиво је да су наше школе у Далмацији, у почетку, имале верски карактер, а издржавали су их сами верници. Постоји податак да је средином деветнаестог века на том подручју било 52 наше школе. Када је Аустроугарска осетила опасност од иновераца, проаустријско Покрајинско школско веће за Далмацију забранило је ћирилицу 1869/1870. у Дубровнику, чак и у српским верским школама. Вероватно је било отпора, па су овакви буквари добродошли да се врше манипулације.

На територији Аустроугарске, до Вукове појаве, били су бројни буквари. Поменимо врло популарног аутора већег броја уџбеника владикау Платона Атанацковића, који је свој *Буквар за српска училишта* у Аустријском царству, објавио у

Бчу средином деветнаестог века. Буквари су до Вукове реформе били под црквеном контролом. Свештенство је морало водити рачуна о политичком положају народа. Српска деца су учила ћирилицу, а Беч и Пешта се нису усуђивали да било шта мењају у националном писму, јер би измене могле изазвати отворене побуне српског живља. Крајем деветнаестог века ситуација је знатно измењена, јер су сада ђаци имали Вукову ћирилицу, коју црква није признавала и очигледно је била немоћна да свој утицај врати. Ми не улазимо у односе Вука и црквених великодостојника и других културних радника тога времена, нити у проблем црквене анатеме, нити инсистирамо на чињеници Минеиног преласка у православље пред удају у 27-ој години. Међутим, наглашавамо да су вероватно црквени великодостојници, знајући игре око унијаћења, схватили да ћирилица не може бити под њиховом контролом и да национално писмо може да крене ко зна каквим путевима, што показују и ови буквари. Сигурно је страх свештенства за српски национални интерес морао бити присутан, а не заборавимо да су свештеници били и учитељи. Отпор у Војводини није био случајан; српски живаљ је одлично познавао своје господаре. С друге стране ни сам Вук, реформишући писмо у жељи да буде што једноставније, није ни слутио да ће оно, после његове смрти, постати предмет злоупотребе.

Треба пажљиво погледати ћирилице у ова два буквара. Вероватно да је у екавској варијанти буквара мање утицаја латинице, јер су Срби тог говорног подручја били више повезани са православном Русијом, као и Кнежевином Србијом. Латинично слово Н се јавља и у буквару Павла Соларића, који је написан пре Вукове реформе. Неко може рећи шта су два слова, не може се неко унијатити помоћу њих. Ипак, од нечег се морало поћи. У рукописима тога времена налазимо

- п -		- п -	
Писмена.			
А а	1	А а	16
Б б	2	В в	17
В в	3	Г г	18
Г г	4	Д д	19
Д д	5	Е е	20
Е е	6	Ж ж	21
Ж ж	7	З з	22
З з	8	И и	23
И и	9	Ј ј	24
Ј ј	10	К к	25
К к	11	Л л	26
Л л	12	Љ љ	27
Љ љ	13	М м	28
М м	14	Н н	29
Н н	15		30

Факсимил Буквара из Беча

и латинично велико слово Ј, што значи да је буквар био почетна степеница.

Да се психичка манипулација може успешно применити у букварској настави, доказује Гркинићев и Цабрићев уџбеник. Крајем деветнаестог века најчешће су се оснивале и радиле основне или народне школе. Школовање је почињало у шестој години, први и четврти разред су трајали две године. Аустроугарским прописима је одређен фонд часова за сваки предмет. Тако се буквар изучавао у првом разреду, а недељни број часова је варирао од осам до десет, јер су деца ишла десет месеци у школу, пре и после подне. Они су требали успешно савладати букварску

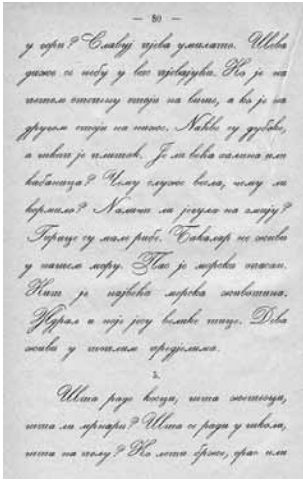


Факсимили Буквара из Будима

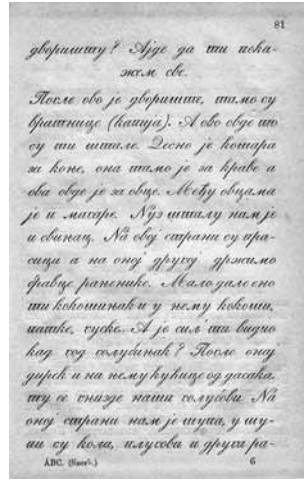
наставу, што се за овај, намењен ијекавском подручју, не би могло рећи. Поред наметања латиничних слова, посебно треба обратити пажњу на изглед великих слова. Она изгледају савршено, али колико времена треба детету да напише једно? Има много сувишних линија, а и сам методички приступ је морао децу удаљити од ћирилице. Дете у шестој и седмој години није могло добро савладати писање ових слова, без обзира на захтеве. Неко је одлично познавао дечју психу и трансфер учења: дете одбацује оно што тешком муком савлађује. Пошто је научило довољан број латиничних слова, оно ће лакше прихватити мање компликовану латиницу. И тако бити корак ближе латиници, а самим тим и католичанству, и циљеви су остварени: национални идентитет се полако, али сигурно губи. Не треба изгубити из вида да су наши преци на овом географском подручју учили обавезно немачки језик, а у Војводини и мађарски. Према томе латиница се учила већ у трећој години, односно другом разреду. Тако се терезијански (зло)дух провлачио, као што видимо на основу конкретних показатеља, упркос Вуковој реформи, до Првог светског рата, а покушаји унијаћења више нису били покушаји, већ су конкретизовани.

Треба обратити пажњу и на облик повезивања слова, јер ћирилица тога времена, у овим букварима, је све мање обла, а добија угласти какав је у латиници. Као илустрацију наводимо факсимиле из оба буквара.

Између два светска рата немамо студија о нашој ћирилици и њеној судбини крајем деветнаестог и почетком двадесетог века у школама, јер су почеле масонске игре, које су се читавале у тзв. равноправности и демократији. У уџбеницима за српски језик и књижевност је владало право шаренило и наставила се она тенденција о којој говори др Петар Миросављевић у свом Систему српске



Факсимил Буквара из Беча



Факсимил Буквара из Будима

књижевности. Као што је корпус српске књижевности смањиван на рачун хрватске, као што су језичке измене у уџбеницима све очигледније, тако су и многи уџбеници због тзв. равноправности састављани без естетичких и других критеријума. Текстови су најчешће наизменично штампани латиницом и ћирилицом.

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

Садашњи Буквар
Д. Вука Милајовића

Ја учим латиницу

Игре око ћирилице у школама су настављене и после Другог светског рата, а данас имамо наследство над којим се морамо замислити, јер смо одговорни, у овом тренутку, и пред Богом и пред собом и пред људима. Графијско обликовање слова врше сами аутори, нема стандардизованог типа ћирилице. Уз сва уважавања аутора уџбеника, односно Буквара др Вука Милајовића и уџбеника “Учим латиницу” Десанке Стојић – Јањушевић, сматрамо да треба анализирати оба писма.

Готово је невероватно колико су поједина слова идентична. Аутори су полазили већ од утврђених стандарда у писању слова. Како може ћирилично Б, А, М, О, Р бити идентично латиничним (B, A, M, O, P)? Зар не пос-

тоје никакве разлике у линијама? Како објаснити крстоносна слова Ћ и Ћ којима се сада водоравна линија (у горњем делу малих слова) помера наниже тако да нема сврхе. Могу се увек налазити оправдања да је деци лакше да науче слова, ако су сличнија. Међутим, ту методичких и образовних оправдања нема.

У садашњем образовном систему, деца треба да савладају ћирилицу у првом разреду. Трећина наше деце, како то тврде педагози и психолози о познавању слова предшколаца, не зна слова, трећина зна, а трећина их делимично препознаје. То значи да је за већину деце учење и писање слова велики напор и ако нема уживања, нема ни резултата. Док још нису савладали добро технику писања, прелазе у другом разреду на ново писмо - латиницу. За ово не налазимо аргументоване педагошке, образовне и психолошке разлоге. То би било логично да уче страни језик. Ово је старо наслеђе у коме је настао уџбеник Ја већ учим латиницу са нагласком на оном ВЕЋ. Ово писмо им је знатно лакше и касније га радије користе. Ако се има у виду потискивање руског језика, као светског језика, из наших школа, онда је јасна функција наметања латинице. На тај начин се (не)свесно врши притисак на нашу децу, а без добре основе у основној школи, нема ни напретка у покушајима да вратимо национално достојанство наше ћирилице.

Из рада јасно следи да је мукотрпан пут нашег националног писма, то је права национална голгота и срамота да најсавршеније писмо света губи битку пред неким мондијалистима и глобалистима. Треба само подсетити да се Грци, Французи или неки други народи, нису одрекли националног писма које је део духовног бића, и не плаше се да буду проглашени националистима. Да игре нису безначајне говоре нам деценије иза нас, а очигледни су примери поменути буквари за које не можемо тврдити да су утицали на унијаћење, али то не можемо ни одбацити, јер пописи становништва по дијецезама у Аустро-Угарској, посебно у Далмацији, Хрватској и Славонији, показују сталне промене, али у корист католичанства, а не православља. Сигурно да унијаћење није настало на основу изреке: "Дајем веру за вечеру", већ на основу притисака који су вешти играчи играли против православља, укључујући његов најосетљивији део – национално писмо.

На који начин решити овај нимало сложен проблем? Мора се почети од школе и не смемо дозволити да слова стварају поједини аутори. Треба укључити представнике Српске православне цркве и стручњаке, различитих профила (лингвисте, учитеље, педагоге, психологе) и дати предлог слова. Сам методички приступ зависи од састављача, али готова граfiјска решења би олакшала рад.

Ћирилица има изузетну естетску страну, поготово стари облици, које треба оживети. Ако код деце овај визуелни утисак остави траг, сви наши разговори ће бити завршени. Она морају доживети не само њену лепоту, већ и дух језика, национално биће свог народа. Када буду схватили да се у једноставности обележавања једног слова једним знаком крије савршенство и лепота једног писма, тада ћемо имати разлога за задовољство. Ћирилица мора бити у складу са психофизичким развојем деце и зато је потребно извршити стандардизацију са најбо-

љим графичким решењима при чему ваља уважавати наше културно наслеђе, традицију и савремена кретања.

У Републици Српској је слична ситуација и зато би синхронизација рада на целокупном подручју где живи српски народ морала уследити. Буквари би били уједначени графичким облицима слова, што би било вишеструко значајно и корисно. Тако ће нас Дрина мање раздвајати. Пошто би аутори будућих буквара добили графичка решења, могла би се коначно она игла, поред слова И, која жи-ви шездесет година у букварима, заменити иконом, јер почиње истим словом.

Поред тога треба сагледати које су методички и образовни захтеви да се латиница изучава у другом разреду основне школе. Она се може учити касније, пре почетка учења страног језика. Морамо insistирати на томе да се прво писмо добро утврди, а не да се деца, без потребе, оптерећују, а да последице буду погубне.

Ако се у школском систему ћирилици поклони дужна пажња, многи проблеми ће бити решени. То не значи да друге области треба занемарити, али ипак основа свега јесте образовање. Без добро осмишљеног односа према ћирилици, не можемо очекивати ни позитивне резултате.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белић, А. (1948): *Вукова борба за народни и књижевни језик* (расправе и предавања), Београд: Просвета.
2. *Две стогодишине јодине образовања учитеља у Сомбору*, Сомбор 1978.
3. *Збирка одредаба о сиварима српске православне народно – црквене авиономије*, Нови Сад, 1897.
4. Огњановић, А. М. (1964): *Граничарске народне школе и њихови учитељи на шеришорији Војводине од 1774 – 1872*, Нови Сад.
5. Станисављевић, В. (1992): *Два века српских уџбеника*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставних средстава.

Summary: Cyrillic, the only original Serbian writing, had different treatment in schools during last three centuries. In XIX century, in many primers, some letters were changed by force and altered according to origins of Latin writing. Some primers even had extremely unsatisfactory graphic solutions (Dalmatia) for children, which was a gradual intrusion of Latin writing. In XX century, after the foundation of the new state, Latin writing becomes more and more present in textbooks, and this tendency is particularly continued after World War II. This century suffers the same phenomenon, since there is less and less Cyrillic, which can be seen everywhere.

In the contemporary Primer, many letters do not correspond to the graphic image of Cyrillic; some letters are almost identical with Latin letters. It should be better, if congruence between graphic structure, pedagogical requirements, tradition and esthetics is achieved, in order to help children learn initial reading and writing easier.

Key Words: Cyrillic, education, primers, school.

Резюме: Судьба кириллицы, как единственного подлинного сербского письма, в разных школах за последние три столетия различна. В 19 веке, после реформы Вука, в многих

букварях сделано насильственное изменение некоторых букв, базируясь на латиничном письме. Даже некоторые буквари имели весьма неподходящие графические решения (Далмация) для детского возраста, так как таким способом постепенно навязывалась латиница. В 20 веке после возникновения нового государства, латиница в сербских учебниках занимает все больше места, а такая тенденция продолжается особенно после Второй мировой войны. И в этом веке такое явление очевидно, ибо кириллицы все меньше, как это можно заметить на каждом шагу.

В нынешнем Букваре многие буквы не отвечают графическому виду кириллицы; некоторые почти идентичны латиничным буквам. Было бы хорошо согласовать графическую структуру, педагогические требования, традицию и эстетику, что бы сделало детям овладение начальным чтением и письмом менее трудным.

Стержневые слова: кириллица, образование, буквари, школа

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

ДР ЈАНОШ ПИНТЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.13(497.113):81'246.3

BIBLID: 0353-7129, 9 (2003)1,p.205-214

Примљено: 18. 06. 2003.

ОБРАЗОВАЊЕ У МУЛТИНАЦИОНАЛНОЈ И МУЛТИКУЛТУРАЛНОЈ СРЕДИНИ¹

Резиме: У овом чланку се анализирају потребе и могућности образовања у мултинационалној и мултикултуралној средини. Посебна пажња се поклања образовању у Војводини, са посебним освртом на образовање наставника. Полази се од културне и просветне традиције, уважавајући објективне потребе и могућности ове средине.

Ивршен је преглед разних модела двојезичности и образовања наставника за ову врсту наставе. Посебно је сагледана реализација двојезичности на релацијама српског и мађарског језика у Војводини. “Европска димензија образовања” на овим просторима већ вековима представља стварност.

Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције у нас треба да уважава, како постојећу традицију, тако и нови дух образовања у Европи.

Кључне речи: образовање наставника, мултинационално, мултикултурално, двојезично.

Уводне напомене

Различитост је основна карактеристика образовања, па и образовања наставника у Европи. Интеракција на релацији наука – технологија – образовање у себе укључује и традицију и културу као нераздвојну компоненту у животу и раду сваког народа.

Упркос постојећим разликама у овој области, трендови у развоју савременог друштва усмеравају образовање и васпитање ка сличним циљевима и задацима. Феномен интернационализације и глобализације свих аспеката живо-

¹ Овај рад је настао у оквиру Пројекта “Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције” Министарства за науку и технологију Републике Србије.

та, процеси интеграције, утицај информатичке и других савремених технологија, раст комплексности рада, мултикултуралност итд. представљају нове изазове пред друштвом, па онда и пред школом.

Зелена књига “Европске димензије у образовању” дефинисала је експлицитне референсе будућих наставника, европску димензију у образовању наставника, дакле визију развоја образовања наставника.

Реформа образовања је значајно подручје усмеравања друштвеног развоја. Она је више друштвено, него педагошко питање, у чијем решавању долазе до изражаја различити интереси. Све већа међузависност међу различитим групама људи у новом економском и друштвеном поретку захтева отворени дијалог и уважавање достојанства и културне специфичности свих.

Супротности између глобалног и националног, универзалног и специфичног, као између традиције и савремености, су основни изазови реформе образовања у свету. Савремено образовање треба да има за циљ развој међусобног зближавања народа и држава и њихово повезивање на новим основама.

Наше друштво је типично мултинационално и мултикултурално, па се у нас “Европска димензија образовања” јавља као императив. У Војводини, на пример, живе и раде припадници десетак народа, а настава у школама се изводи на шест наставних језика (српском, мађарском, словачком, румунском, русинском и хрватском). Овде се не ради само о наставним језицима, већ пре свега о различитим културама. Педагози који реализују васпитно-образовни рад у тако сложеним условима треба да буду адекватно оспособљени за тај посао. Војводина је већ вековима мултинационална и мултикултурална и има солидна искуства у области образовања у таквим условима. И образовање наставника за разне културе, па и за заједништво, овде се јавља као природна потреба и има своје дубоке корене.

О НАЦИОНАЛНОЈ СТРУКТУРИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА У ВОЈВОДИНИ

Национална структура становништва Војводине се веома динамично мења. Општа тенденција је да се број Срба повећава, а број становника припадника националних мањина се значајно смањује. На пример, проценат становника мађарске националности у структури становништва Војводине, са око 25% (1948. год.) се смањио на око 15% (2001. године). Наравно то директно утиче и на смањење броја ученика и наставника. У последње време (према званичним подацима Учитељског факултета у Сомбору²) дистрибуција броја ученика (и број

¹ Учитељски факултет у Сомбору: Потребе за професорима разредне наставе у Аутономној Покрајини Војводини, Сомбор, 2003. год.

одељења) по разредима, од првог до четвртог разреда основне школе у Војводини, узимајући у обзир и наставни језик, је следећа:

Наст. језик	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Српски	19 648 (801)	19 474 (798)	19 298 (811)	20 204 (824)
Мађарски	2 447 (117)	2 254 (112)	2 239 (111)	2 317 (117)
Словачком	451 (24)	449 (20)	459 (23)	467 (22)
Румунски	229 (11)	212 (10)	210 (10)	191 (9)
Русински	94 (5)	90 (5)	83 (5)	98 (5)

У тим одељењима (рачунајући и комбинована одељења – 168 на српском, 48 на мађарском и 32 на румунском језику) радило је 4000 учитеља, од тога 3300 на српском и 500 на мађарском наставном језику итд.

У основном образовању и васпитању у Војводини постоје језички хомогене и хетерогене школе, међутим, по правилу, настава за сваку језичку групу се изводи на свом матерњем језику. Евентуално, у неким срединама, неки предмети се изводе на другом (српском) наставном језику.

Према истраживањима ZENITH-а и МТТ³ (школска 2000/2001.година) проценат ученика мађарске – најбројније националне мањине, на појединим ступњевима образовања у Војводини је следећи:

Основно образовање – 12,31 %,

Средње образовање – 10,87 %,

Више образовање – 8,31 % ,

Високо образовање – 5,72 %

Структура ученика мађарске националности према наставном језику на појединим ступњевима образовања у Војводини је:

Ниво образовања	Бр. ученика	На мађарском језику	На српском језику
Основна школа	23 722	19 210	4 512
Средња школа	9 113	6 183	2 929
Виша школа	816	327 (делимично)	489
Високо обр.	2 032	610 (делимично)	1 422

¹ Ујкеп, (април, 2003.), Габрић Молнар Ирен: Судбина високог школства на матерњем језику у Војводини

Већина ученика мађарске националности у основној школи (15165 ученика) налази се у општинама где мађарско становништво чини већину (8 општина са “мађарском самоуправом”).

На државним вишим школама и факултетима у Војводини образовање се у потпуности реализује на мађарском наставном језику на:

- Вишој техничкој школи у Суботици,
- Одељењу Учитељског факултета из Сомбора у Суботици,
- Катедри за мађарски језик Филозофског факултета у Новом Саду,

На вишим школама и факултетима Мађарске школује се 1655 студената мађарске националности из Војводине, дакле око 35% одговарајуће популације. Процент оних који се враћају кући не прелази двадесет.

Настава на језицима националних мањина у основној школи и у средњем образовању је недовољно стручно заступљена. Они наставници који имају формалну квалификацију за наставу у тим школама често недовољно познају стручну терминологију, јер су се школовали за наставу на српском језику. У срединама са мањинском самоуправом (нпр. мађарском) јавља се велики дефицит стручних кадрова са знањем мањинског језика. Што се тиче мађарског наставног језика и у срединама где Мађари живе у блоку (Ада, Бечеј, Чока, Кањижа, Мали Иђош, Суботица, Бачка Топола, Сента) недостаје преко 287 наставника (36 наставника математике, 27 наставника енглеског језика, 22 наставника музичког образовања, 22 наставника техничког образовања, 20 наставника језика друштвене средине, 17 наставника ликовне културе, 16 учитеља итд.)

Ваља додати да постоји одређен проценат нестручно заступљене наставе и на српском језику, али тај проценат је далеко мањи него у школама на језицима националних мањина.

НЕКА ИСКУСТВА ДВОЈЕЗИЧНОГ ШКОЛСТВА У ЕВРОПИ

Још је Песталоци поставио принципијални захтев да се настава организује у школама према целокупним условима у датој средини, која свакако подразумева језик и културу.

Хетерогене друштвено-политичке заједнице могу бити организоване на принципу “један језик, једна нација”. У овом случају дете се обично школује на матерњем језику догод је то могуће. Нечесто се деси да другим језицима средине деца веома слабо владају.

У друштвено-политичким заједницама плуралистичког типа, избор језика школовања детета, посебно у случају мањинског статуса језика породице, представља веома деликатан проблем и јављају се разне могућности:

- Ако је језик породице, или једног родитеља већински, дете се по правилу школује на језику већине.

- Ако језик породице има мањински статус у некој средини дете се обично школује на матерњем језику догод за то има прилике, затим прелази на двојезично школовање, или на школовање на језику већинског народа. Међутим из неких разлога (нпр. могућности даљег школовања на датом језику, проблеми запошљавања након завршетка школовања, или немогућности школовања на језику мањине у средини детета и сл.) један део ученика мањине прихвата школовање на језику већине. У случају мађарске мањине у Војводини у области основног образовања то износи око 20%, а у средњем образовању 30%.

У Војводини, на пример на нивоу основног образовања, постоје двојезичне, или вишејезичне школе, али то по правилу значи школу са одељењима у којима се настава изводи, или на једном, или на другом језику, односно да се неки предмети у одељењима мањинског народа изводе на језику већинског народа. О паралелном раду на два језика се говори евентуално у раду секција, додатне наставе, или на школским приредбама и то не само у двојезичним школама, већ и у школама који раде на језицима националних мањина.

Двојезичност, или вишејезичност средине, као принцип у дефинисању наставе наилази на озбиљне отпоре. У том погледу карактеристични су историјски односи на пример између етничких група у Белгији, између Валонаца који говоре француски и Фламанаца који говоре холандски. Трвења међу двема групама су преласла у “лингвистички рат”. Такође је поучан и пример “утраквистичке школе” у бившој Аустро-Угарској, према којој је почетна настава на језику мањине, али већ од другог разреда се прелази на језик већине. Слична концепција је уважавана и у Швајцарској (1938. године). Приближавање правој двојезичној настави, која имплицира равноправност двају наставних језика и присуство ученика двеју националности у истом одељењу представља покушај у одређеном броју места Словеначке Корушке у Аустрији после Другог светског рата.

Билигвалне гимназије су биле основане (и код нас, нпр. Сремска Митровица, Бечеј итд.) са циљем да полазници боље овладају страним (светским) језиком. У неким другим случајевима припадници неког народа који слабо владају својим матерњем језиком наставу слушају двојезично, да би школовање завршили на свом матерњем језику (пример Српске гимназије у Будимпешти).

Проблем двојезичне наставе је врло сложен. Национална комисија за UNESCO у Великој Британији (1960. године) организовала је међународни семинар посвећен проблемима двојезичности у школама. Донета Резолуција указује на актуелност проблема и на потребе бављења овом проблематиком. Савет за просветна питања националних мањина Секретаријата Савезног Извршног Већа за просвету и културу Југославије организовао је радну групу за изучавање те проблематике (резултати истраживања су објављени у материјалу:”Двојезичност

наставе и живота школа”, Београд, 1962). У овом извештају разрађен је и проблем припремања кадрова за двојезичну наставу у Војводини (Шоља Балинт, “Како се припремају кадрови за двојезичну наставу у Учитељској школи у Суботици”). Према овом материјалу почетком 1959/60. године у Учитељској школи у Суботици са циљем образовања двојезичних учитеља приступило се формирању двојезичног одељења. У ово одељење пријавило се свега 6 ученика на српскохрватском матерњем језику (од којих 2 уопште није познавало мађарски језик) и 14 ученика чији је матерњи језик мађарски. Ово одељење је постојало током две школске године, али због низа проблема је одустало од даљег двојезичног рада.

Почетком 1961/62. године поново се покушало са отварањем двојезичног одељења. Овога пута у ово одељење се пријавило 12 + 12 ученика. Познавање нематерњег језика ових ученика је била солидно. Настава сваког предмета у овом одељењу била је организована наизменично на српскохрватском и на мађарском језику, тако да се у оквиру једног часа целокупан рад одвијао искључиво на једном језику. Поред тога свако је изучавао и други језик средине са фондом од 3-4 часа недељно. Недовољно познавање терминологије на оба језика и недостатак паралелних уџбеника су били основни проблеми те наставе, а настава страног језика представљала је посебан проблем (због превода, граматике и сл.). Коначни резултати испитивања указују на то да је у учитељским школама уз одређене напоре могуће савладати садржаје и терминологију на два наставна језика, који не иде на уштрб осталих компонената наставничког позива, међутим у области матерњег језика, умења и знања на оба језика се значајно разликују. С обзиром на осетљивост и могућности деце приликом поласка у школу и деликатност учитељског позива, образовање двојезичних учитеља није имао жељени наставак.

Можда, настава у вишим разредима основне, или у средњој школи би могла да има двојезични карактер, а за ученике који се школују на језицима мањина тај облик наставе (бар на нивоу стручне терминологије) био би и пожељан, посебно ако је наставак њиховог школовања могуће само на језику већине. Међутим до сада се у Војводини није појавио неки организовани вид двојезичне наставе ни у предметној настави.

У последње време је интензивирана потреба за посебним видом двојезичне наставе, када се и у хомогеним срединама, поред матерњег језика јавља један светски језик (најчешће енглески језик).

Ваља разликовати “лингвистичку” двојезичност, од “културне” двојезичности. Посебно на почетку изградње неке националне културе, није свеједно да ли ће се дете развијати на плодовима националне културе, или ће бити лишен одговарајућег језика, културе, уметности, духа свога народа. Потребно је да дете упозна и друге језике и културе, али не на уштрб свога идентитета.

Такође је важно да у хетерогеним срединама школа од почетка усмерава своје ученике на толеранцију, међусобно уважавање, на заједнички живот.

РАЗВОЈ ЈЕДНОГ МОДЕЛА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА НА СРПСКОМ И НА МАЂАРСКОМ ЈЕЗИКУ У ВОЈВОДИНИ

Након прве немачке реалке (основане 1749. године у Берлину) и Нормалне школе (за широке масе) у Бечу (основане 1774. године) отварају се практични учитељски течајеви и на овим просторима, Сомбор, Суботица (1778. године). Критика квалитета наставе у тим школама је довела до тога да се укидају течајеви за образовање учитеља (Сомбор 1812. године) и отвара се српска Препарандија у Сентандреји, (Суботица 1827. године), а ученици из Суботице могли су само да полагају испите у Националној вишој школи.

Савремено (трогодишње) образовање учитеља у Сомбору започиње 1816. године, када је српска Препарандија из Сентандреје пресељена у Сомбор, а у Суботици 1871. године отварањем Државне школе за учитељице.

После Првог светског рата Учитељска школа у Сомбору се нормално развија, док у Суботици од школске 1919/20. године почиње да ради само на српском језику, да би 1929. године престала са радом. Мађарска Учитељска школа - лицеум у Суботици отвара се 1941. године, да би се 1945. године основала једна нова, двојезична Учитељска школа (на српском и на мађарском наставном језику). Ова двојезична школа, већ 1948. године трансформише се у две одвојене школе. Радиле су у истој згради, али су имале посебне организације. То је довело до тога да се одељење на српском језику угасило 1952. године. Одељење на српском језику у Суботици након паузе од пет година поново се отвара 1957. године. Од 1959. године покушава се са образовањем двојезичних учитеља, али безуспешно.

Прерастањем учитељских школа у педагошке академије (1973. године) у Сомбору се наставници разредне наставе образују на српском и русинском језику, а у Суботици на српском и мађарском наставном језику.

Оснивањем Учитељског факултета у Сомбору – само на српском наставном језику (иначе једина установа за образовање учитеља у Војводини), и укидањем свих осталих педагошких академија за образовање наставника разредне наставе (1993. године), образовање учитеља, посебно на језицима националних мањина је озбиљно доведено у питање. Након годину дана у Сомбору се отвара “двојезично” одељење за потребе образовања учитеља на језицима националних мањина, међу њима и за потребе на мађарском наставном језику. Пријавио се изузетно мали број студената (испод 10 студената), а настава је организована претежно на српском наставном језику. Коначно 1998. године образовање учитеља на мађарском наставном језику се враћа у Суботицу (на словачком у Бачки Петровац, а на румунском у Вршац, на русинском и другим језицима национал-

них мањина се не образују учитељи). Наредне године се отвара и одељење на српском језику и у Суботици (које је након три године укинута).

Овај модел организовања образовања учитеља (професора разредне наставе) у Војводини формално скоро задовољава друштвене потребе у разредној настави, међутим евидентне потребе у предметној настави, посебно на језицима националних мањина, без обзира на постојање установа за образовање наставника предметне наставе, овај систем не може обезбедити. Поред тога образовање учитеља на језицима националних мањина (на пример на мађарском наставном језику) одвија се у крајње нерегуларним условима.

Реформа школства у нас захтева и нови профил кадрова у школама. У почетној настави (од првог до трећег разреда) треба да раде “општи” учитељи, од четвртог до шестог разреда треба да раде кадрови са такође снажним психолошко-педагошком и дидактичком спремом, учитељи “специјалисти”, док на вишим нивоима образовања треба да раде професори предметне наставе. Ово отвара питање конципирања педагошких факултета, па и двојезичних, који би образовали одговарајући васпитачки, и учитељски кадар.

Нови дух образовања у Европи, свакако актуализира и питање двојезичне наставе, дакле и припремање кадрова за реализацију ове наставе. Карактер, облици и садржаји те наставе на различитим нивоима образовања представљају проблеме који су веома актуелни и деликатни.

ЗАКЉУЧАК

За једну мултинационалну и мултикултуралну средину, као наша, која је у транзицији, решавање проблема развоја међусобног зближавања народа и држава и њихово повезивање на новим основама може се остварити у следећим релацијама:

- У почетном образовању (од првог до трећег разреда) треба обезбедити да се настава изводи у хомогеним језичким групама на матерњем језику. Деца по правилу, већ од почетка уче и језик друштвене средине – језик већинског народа.
- На вишем нивоу основног образовања (од четвртог до шестог разреда), по могућности настава се изводи у хомогеним језичким групама на матерњем језику, али по потребама средине и жељама ученика уносе се и елементи других култура те средине и терминологија појединих наставних области већинског народа, уколико се настава реализује на језику мањине.
- Од седмог до деветог разреда општег образовања, по правилу настава се изводи у хомогеним језичким групама, али је пожељно факултативно уношење стручне терминологије на неком другом језику (светском,

или језику већинског народа) у неким наставним предметима. Такође је потребно факултативно уношење елемената културе народа који живе у тој средини, посебно ако је школа двојезична.

У средњој школи настава може да се изводи:

- у хомогеним језичким групама на матерњем језику, али је пожељно факултативно упознавање са терминологијом још једног језика (светског, или језика друштвене средине) у области струке,
- у произвољним језичким групама на нематерњем (најчешће страном) језику, али са коришћењем терминологије и на матерњем језику,
- у хетерогеним језичким групама на језику већинског народа, са коришћењем стручне терминологије и на матерњем, или на неком светском језику.

На наставничким вишим школама и факултетима настава се може изводити у језичко хомогеним, или у хетерогеним групама, на матерњем, или на неком другом језику, с тим што је упознавање са терминологијом ужестручних предмета неопходно. Ако се ради о предметима који имају национална обележја, језик наставе би обавезно требало да уважава ову специфичност.

У случају образовања васпитача и учитеља пожељно је да су групе језички хомогене и да се настава изводи на матерњем језику, с тим да је и упознавање са стручном терминологијом у релевантним областима на неком одговарајућом језику такође било корисно. У оправданим случајевима неки предмети (али не ужестручни) могу се изводити и на другом језику (по правилу већинског народа), па и у хетерогеним групама, али упознавање са одговарајућом терминологијом на матерњем језику, бар у ужестручним областима и у овом случају је неопходно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габрић Молнар, И. (2003): *Судбина наставе на матерњем језику на вишем и високом образовању у Војводини*, Суботица: Ујкеп.
2. Грубор, А. (1994): *Образовање наставника у функцији технолошког развоја*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Микеш, М. (2001): *Дете у свету двојезичних чаролија*, Нови Сад: ЛДИЈ.
4. Пинтер, Ј. (2002): *Испред образовања педагога у Војводини*, Суботица: Ујкеп.
5. Пинтер, Ј. (1995): *Настава мајемајике у првим деценијама рада Учитељске школе у Сомбору*, Зборник радова научног скупа, Природне и математичке науке у Срба у 18. и првој половини 19. века, Нови Сад: Српска академија наука и уметности огранак у Новом Сад.
6. Пинтер, Ј. (1999): *Модел педагошког факултета у двојезичној средини у Републици Србији, Педагошка реформа школе*, Београд.
7. Рагковић, М. (2000): *Успешан директор школе Стирајтење образовних реформи*, Београд: Научна књига.

8. Савет за просветна питања националних мањина СИВ (1962): *Двојезичност настава и животош школа*, Београд.
 9. Тот, Л. (1984): *Образовање намађарском наставном језику у Војводини од 1944*, Логос: Елетјел.
-

Summary: In this paper, we analyze the needs and possibilities of education in multinational and multicultural surroundings, with special attention on education in Vojvodina, especially on teacher education. Our starting point is cultural and educational tradition, accepting objective needs and possibilities of the region.

We have presented a review of different bi-lingual models of teacher education. We have particularly analyzed the issues of bi-lingual education regarding Serbian and Hungarian language in Vojvodina. For centuries, "European dimension of education" is reality on these territories.

The strategy of education system development in conditions of transition should respect both existing tradition and the new spirit of European education.

Key Words: teacher education, multinational, multicultural, bi-lingual.

Резюме: В этой статье дается анализ надобности и возможности образования в мультинациональной и мультикультуральной среде. Особенное внимание уделяется образованию в Воеводине, а именно образованию учителей старших классов, исходя из культурной и образовательной традиции, уважая реальные потребности и возможности этой среды. Сделан обзор разных моделей двуязычности и моделей образования учителей для такого типа обучения. Особенно рассмотрено сосуществование двух языков, сербского и венгерского в Воеводине. «Европейский подход к образованию» на этих пространствах уже реальность. Стратегия развития системы воспитания и образования в условиях переходного периода должна уважать как имеющуюся традицию, так и новый дух образования в Европе.

Стержневые слова: образование учителей, мультинациональная, мультикультуральная, двуязычная среда

ПРИКАЗИ

ДР ЉИЉА ИЛИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 23. 09. 2003.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

**(Томислав Цветковић: Методика наставе српског језика
и књижевности, Учитељски факултет, Сомбор, 2003)**

Цветковић је своју *Методику наставе српског језика и књижевности* објавио у Сомбору (2003), у издању Учитељског факултета. Књига је с радошћу дочекани научни допринос свечаности «225 година образовања учитеља у Сомбору». Она је врста радног поступника с релевантним методичким механизмима који подстичу на креативност.

И за ученика и за наставника отвара се простор за драгоцену осећање сигурности, самопоштовања, самопоуздања: што је постигнуто поверењем у тачност знања на деоницама где су подразумевајући предели знања. Реч је о врсти лагодног практикума – читљивог, а фрагментарног, онаквог који још трага за стабилном, утемељујућом уџбеничком формом битном за студенте.



У условима српске културе мишљења поучавања, овај прилог је и атрактиван. Он покрива неколике битне координате предмета *Методика наставе српској језика и књижевности*, а не занима се за област филма, телевизије, луткарства, нетекстовних презентација, ...

У времену *саг* метод вреднују изнад информације, а методика постаје интердисциплинарна централа. Методика наставе књижевности и језика нужно је у решавању нових задатака јер: нови свет је нова лектира! Искуство с књигама је темељ сигурности у свету згруваног хаоса у којем живе савремени ученик и учитељ. Ученик је повлашћен јер у прве дугове учитеља спада највиша могућа осетљивост за проблеме детета, што може само ако га краси темељна образованост свести. Привилегија да се има лепа душа је гарант за пуну васпитну и образовну негу ученика, за освешћивање за важност духовних добара народа у стварности дрске материјалне преваге.

Цветковић најпре износи теоријске основе и дефинише метод као «знање о знању. У знању је свест или смисао, поредак као могућност постојања». За прву вежбу предлаже упознавање творачког статуса књиге, нудећи ово поимање: «Књига је стари симбол мудрости и знања које се открива посвећеним. Осталима је недоступна. Такође је представа света: цео свет је голема књига». Уопште, акценат је на продуктивном споразумевању: овде се нуде обрасци радних секвенци веза проихођења.

Исто тако књига има места намерне дрскости. Узимамо пример из деонице 2. *Предмет наставе*: «Једино Срби од рођења имају способност да разумеју једни друге.» Овде се од читаоца захтева корективни напор другачије природе него у вежбама «Реши проблем!» или «Покажи језичке митове!», што су опције захтева за пуну концентрацију мишљења.

Посвећује се пажња наставним парадоксима и школа се схвата као »креативно и имитативно игралиште, издвојен простор на домаку света одраслих«. Прегледава се теорија наставног часа, његови видови, ситуационо уређивање, етапно провођење по организационим начелима и темпу наставе према општој схеми модела «где кретање напред нову честицу издваја из целине, а кретање назад је опет у њу враћа». Предложене вежбе су инспиративне колико и прилози, а традиционална подела наставних задатака релативизована и назнаком: »Већ је у речи образовање садржано обликовање (од речи образ, лик), а мишљење је у нераскидивој спреси с делањем, када је и једино проверљиво и реално».

Изложене су вербалне и мисаоне наставне методе, а почетном читању и писању посвећена је битна пажња. Свако поглавље ове корисне књиге кохерентно је услед уједначеног инструментарија којег је Цветковић постигао личним искуством из наставне праксе.

Из поглавља *Књижевности* у којем је изложена теорија рецепције и посебно обрађена бајка, басна, митска прича, сценска игра, шаљива народна прича, методички испраћен и виц као «моћно средство у друштвеној пропаганди и кретању

идеја сваке врсте», затим епска народна песма, роман за децу и лирска песма - издвајамо део дискурса који документује целовитост високога увида којим аутор *Методике* влада: «Предметну наставу изузетном чини предавање једне уметности: лепе књижевности. Лепо је у способности текста да фасцинира, очарава. То му не долази од предмета нити од језика, но од духа утиснутог у језик. Лепо је врста извора. Одређено је неухватљивошћу, тј. умножавањем значења као врсте недогледног стварања.»

Настава граматике дефинише своје тежиште «у усвајању основа језичког система и метода његове анализе». Прати се психологија узрастања језичкога знања код детета до оформљености вокабулара.

Усменом и писаном изражавању је посвећено посебно поглавље, врло илустративно и упутствено. Завршно (VIII) поглавље чине обрасци прилога дужих наставних секвенци, а затим Цветковић нуди испис литературе битне за истоимени наставни предмет и своју књигу.

Томислав Цветковић је својом књигом понудио наставној, а и читалачкој јавности резултат јаснога знања, искуства и интегралности. Ова се књига може понудити и другим културама из темељних разлога.

ДР ТАДИЈА ЕРАКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 24. 09. 2003.

МЕТОДИКА НАСТАВНОГ РАДА
приручник за учитеље у основној школи

**(Емил Каменов и Пера Спасојевић: Методика наставног рада,
Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево, 2003)**

Овај приручник представља новину у нашој методичкој литератури. Наступиле су значајне промене у школству под утицајем достигнућа у земљама Европске уније. У вези са наступајућим променама појавио се и овај Приручник који омогућава складнији прелазак од предшколског периода ка првом разреду нове школе “деветољетке”. Књига садржи 9 поглавља која укратко приказујемо.

Поглавље *Програм првог разреда “деветољетке”* обрађује пре свега полазне претпоставке и принципе на којима се заснива нови наставни програм за шестогодишњаке, циљеве и задатке програма (школе и учитеља) као и појединих предметних подручја, садржаје и очекиване исходе учења, с тим што је исходима учења посвећено посебно мало потпоглавље.



Садржаји наставе и активности путем којих ће се остварити су дати сразмерно детаљно, док је исходима учења (односно, циљевима које треба остварити овим садржајем и активностима посвећено мање пажње).

Поглавље *О примени игре у васпитању и образовању* је најобимније поглавље, што је оправдано с обзиром на значај који игри придаје наставни план и програм за шестогодишњаке. Искрпно је у њему било речи о игри као људској делатности, значају игре и могућностима њене примене у школском раду, основним карактеристикама и врстама игара, култивисању дечије игре, улози учитеља и одраслих у дечијој игри и начинима да се утиче на игру не ометајући је, односно, да дечије игре остану у суштини игре, а не да се претворе у формалне вежбе. Ово поглавље по својој теоријској заснованости и по обиму прелази оквири методичког упутства, што је оправдано јер ће учитељима омогућити да боље схвате суштину дечије игре и на основу тога је и боље организују.

Од кључног значаја је поглавље *Центри за учење*. У њему су систематски изложене теме које се односе на појам и обележје центара за учење, методичке специфичности центара у односу на традиционалну школску праксу, организацију, опремање и припремање центара за учење од стране учитеља, управљање центрима за учење и вредновање ефикасности центара. Теме су изложене конкретно и садрже сразмерно детаљна методичка упутства, што ће бити од велике користи учитељима. Међутим, с обзиром да се ради о значајној новини, овом поглављу је требало посветити још већу пажњу, односно, ићи у сусрет мноштву дилема које ће имати учитељи с обзиром на њихову досадашњу праксу, искуство и сазнања која су стекли у кадровској школи.

Неодвојиво од поглавља о центрима је и поглавље *Планирање и припремање школског рада* које, поред општијих ставова о планирању, садржи упутства како сачинити месечни (оријентациони) план, дневни план рада и микро-план активности. Ово поглавље је врло информативно и углавном конкретно иако је могло ићи више у сусрет многим питањима која ће постављати учитељи. Поставља се питање и каква ће веза бити између препорученог начина планирања, које је врло специфично и планирања које захтева просветно-педагошка служба руководећи се класичним обрасцима планирања и постојећим дневником рада.

Поглавље *“Прва књига”*; *игровни и радни листови као дидактичка средства* односи се на примену јединственог “уџбеника” намењеног шестогодишњацима у школи. Ово поглавље је детаљно обрађено кроз теме које говоре о томе шта су игровни и радни листови и чиме се разликују од сликовница, врстама и намени игровних листова, захтевима које треба да задовоље као дидактичко средство, функцији “прве књиге” (одељка *моја околина*), њеном садржају, изгледу, редоследу примене и начинима исправљања грешака ако до њих дође.

Повезано са предходним је и поглавље *Игровне активности у функцији развоја говора и описмењавања* које је повезано са одговарајућим садржајима и

активностима другог одељка “Прве књиге”, не улазећи конкретније у њихово тумачење и начин обраде. Ово поглавље обухвата припрему за читање којој се са правом придаје велико значење, а описује до детаља и методу почетног учења читања Д. Б. Ељкоњина прихваћену у многим земљама за коју је добио и међународна признања. Квалитет препоручених поступака огледа се у њиховој примењивости у раду са шестогодишњацима, а веома је погодна за усвајање читања ћирилице. Други део поглавља које се односи на игровне активности у описмењавању садржи графомоторичке вежбе којима се деца припремају за писање. Описан је читав систем вежби које постепено уводе децу у сложу вештину писања на начин који је примерен узрасту и привлачан за децу, чиме се обезбеђује њихова мотивација. Вежбе су описане детаљно и систематски, тако да учитељ има преглед редоследа корака којима ће постићи да деца припреме око и руку за писање. После тога, сам поступак усвајања изгледа слова и њиховог исписивања тећи ће без проблема и дати очекиване резултате.

Предпоследње поглавље под насловом *Сарагња школе и породице у адаптацији деце на школу и праћењу њиховој најредовања* (који треба скратити) указује на врло значајан проблем адаптационог синдрома који, ако се на реши на задовољавајући начин, може да остави трајне последице на однос детета према школи и успех у школовању. Врло је значајно да је у том погледу препоручена сарадња са родитељима, без чије подршке учитељ не може много да уради на адаптацији. Препоручени су и начини на који родитељи могу допринети успешнијем старту деце у школи, а указано им је и на васпитно-образовне могућности игре са намером да се мења подцењивачки однос према овој активности, који постоји код неких родитеља. Ово је врло корисно поглавље у коме је било могуће навести још низ корисних савета родитељима како би се њихови поступци синхронизовали са поступцима учитеља.

Конечно, у *Прилозима* су дати модели месечних и дневних активности, као и одабрани модели скица игровних активности којима ће се бавити деца.

Из описа књиге и оцена које су се односиле на поједина поглавља несумњиво произилази општа позитивна оцена и препорука за сваку школу и сваког учитеља у првом разреду.

ДР МИЛЕ НЕНАДИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 14. 04. 2003.

ПЕТАР ЉУБОЈЕВ (1938-1999)



Проф. др ПЕТАР ЉУБОЈЕВ (1938 – 1999) спада у најугледније наставнике Учитељског факултета у Сомбору. Предавао је Масовне комуникације и Филмску и ТВ културу. Његови студенти, колеге наставници и сарадници памте га као вечитог ентузијасту, оригиналног ствараоца, веома плодног писца, великог ерудита и, изнад свега, пријатног и драгог саговорника. Професор Љубојев је дипломирао право, магистрирао социологију културе, а докторирао из области социологије филма. Један је од најпознатијих – како би он волео да за њега кажемо сви ми који смо га познавали – југословенских теоретичара, социолога и историчара филма. Дошао је на Факултет као већ угледни представник медија – истакнути новинар, уредник студентског листа (Наши дани) и културне ревије (Одјек), уметнички директор филмске куће (Сутјеска-филма), уредник документарног, научног и образовног програма у ТВ (Сарајево и Нови Сад), писац и режисер низа радио и РВ драма, режисер више филмова, познати филмски и телевизијски критичар и, коначно, писац великог броја монографија, научних и стручних радова.

Добар позавалац дело Петра Љубојева биће истовремено и изврстан познавалац бурног времена у коме је овај човек живео, али и више од тога. Модерност за њега није значила само промену слике света, већ чињеницу да је свет постао слика.

Дело овог ствараоца, попут филмова Црна башта и Станарско право лагумаша Сафера, истинска је ресурекција једног времена, ускрснуће које временској дистанци осигурава историјски реалитет. Идеју о филмској ресурекцији времена, архаичном сну свих синаеста, Петар Љубојев је разрадио у монографији Етика и естетика екрана, једној од својих последњих, а уједно и најзрелијих књига. У уводу књиге, професор Љубојев истиче да ствараоци и теоретичари филма настоје “да у драматичном времену узлета или угрожености људске егзистенције, уметност супротставе смирају постојећег и да беспопходним трагањем за својом истином, оспоре доминацију политичког над стваралачким чином.”

За своја дела проф. др Петар Љубојев је добијао посебна признања и награде. За филм Црне баште (1972) награђен је “Златним змајем” у Кракову, а исти филм су наградили и други. Неки његови филмови: Воз (1975), Процес (1973), Летелица на поду Бараке (1973) нису добили одобрење за приказивање па су похрањивани у “бункеру”. За филм Станарско право лагумаша Сафера (1975) аутор је добио велику специјалну награду установљену за двадесетогодишњицу Фестивала у Оберхаузену, награду Виларда Ван Ајка, директора Музеја модерне уметности у Њујорку и награду званичног жирија на фестивалу у Београду. Филмови Мисија Исмета Козице (1977), Рам за слику браће Рамић (1988), Процес или обустава штрајка у два чина (1989), Време ликвидатора (1992) награђени су на домаћим фестивалима. За телевизијски филм Дописно позориште (1986) добио је Гран при “Арман Лану” на фестивалу у Монте Карлу, а на позив Ван Ајка филм Станарско право лагумаша Сафера доспева у Музеј модерне уметности у Њујорку.

Проф. др Петар Љубојев је објавио више књига, монографија, студија, уџбеника као и научних и стручних радова. У часописима Одјек, Филмска култура, Поља, Савременост, Руковет, Екран, YU филм данас, Лица, Weg zum Nachbarn, Art program Radio Köln, Létunk, Lumina, Војвођански годишњак, РТВ теорија и пракса, Социолошки преглед и у разним зборницима и другим публикација објавио је више од сто научних и стручних радова. Петар Љубојев је објавио следеће књига: Филмска читанка (1970), Изазов непоновљивог филма (1973), Свет покретних слика (1994), Европски филм и друштвено насиље (1995), Масовне комуникације – штампа, филм, радио, телевизија (1996) и Етика и естетика екрана (1997). Његови радови из социологије културе, уметности филма и телевизије превођени су на више језика.

Петар Љубојев је рођен у Обровцу у Војводини, студира и магистрира у Сарајеву, у коме је до 1976. остварио један део свога стваралачког опуса. Други део свог стваралачког опуса остварио је у Новом Саду и Сомбору. Након његове преране смрти остали су необјављени рукописи, попут рукописа за књигу Филмска и телевизијска култура. Искрено се надам да ће и овај рукопис бити објављен.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису НОРМА објављују се изворни научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења, хронике.

Рукописи се достављају на адресу уредништва: Учитељски факултет Сомбор, 25000 Сомбор, Подгоричка 4.

Сваки рад се доставља **на дискети** и **два примерка одштампана на папиру**, куцан дуплим проредом (2), **фонтом Times New Roman** величине 12 pt и треба да садржи следеће:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представи основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**, навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора** у тексту цитира(ју) се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) за књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучено), место издања, издавача.
 - б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никад актуелне библиографске референце;
8. Табеле, скице и графиконе нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију;
9. Обим приказа и хроника не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. Сви радови се рецензују и категоришу, после чега уредништво доноси одлуку о штампању;
11. Рукописи и дискета се не враћају.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1.	Калиграфија (Т. Ераковић)	100,00
2.	Књижевност за децу (Ј. Косановић).....	600,00
3.	Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....	300,00
4.	Методика спортских активности (Н. Родић).....	250,00
5.	Методика познавања природе (Б. Грдинић).....	250,00
6.	Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић)	100,00
7.	Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер).....	250,00
8.	Општа социологија на мађарском (А. Сам)	250,00
9.	Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....	100,00
10.	Руководство к славенском красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
11.	Теорија и методика физичког васпитања (Н. Родић)	300,00
12.	Школска педагогија (П. Јанковић, Р. Родић)	450,00
13.	Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
14.	Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....	500,00
15.	Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
16.	Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић)	380,00
17.	Немачки језик (Љ. Суботић).....	300,00
18.	Алманах 2001.....	300,00
19.	Алманах – тврди повез	350,00
20.	Бедкер Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
21.	Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
22.	Информатор 2002.....	50,00
23.	Монографија I– Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
24.	Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
25.	Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
26.	Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
27.	Норма 1/95.....	50,00
28.	Норма 2-3/95.....	50,00
29.	Норма 1-2/96.....	50,00
30.	Норма 3/96.....	50,00
31.	Норма 1-2/97.....	50,00
32.	Норма 3/97.....	50,00
33.	Норма 2-3/98.....	50,00
34.	Норма 1-2/99.....	100,00
35.	Норма 3/99.....	100,00
36.	Норма 1-2/2000.....	100,00
37.	Норма 3/2000.....	200,00
38.	Норма 1-2/2001.....	300,00
39.	Норма 3/2001.....	200,00
40.	Норма 1-2/2002.....	300,00
41.	Норма 3/2002.....	200,00

ОСТАЛЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ ЧИЈИ СУ АУТОРИ НАСТАВНИЦИ
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1.	Екологија (С. Бербер).....	350,00
2.	Математички проблеми са пријемних испита за упис у средње школе (Н. Петровић).....	50,00
3.	Математички проблеми у причама (Н. Петровић)	50,00
4.	Српска љубавна поезија (С. Бербер).....	350,00
5.	Књижевно дело Мите Поповића (М. Кнежевић).....	250,00

Поруџбине: Учитељски факултет - Центар за издавачку делатност,
Подгоричка 4, 25000 Сомбор