

UDK 37

YU ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

Учитељски факултет Сомбор

НОРМА

*Часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1



Сомбор

1995

НОРМА**Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања****ИЗДАВАЧ**

Учитељски факултет Сомбор

ЗА ИЗДАВАЧА

Др Ненад Петровић

САВЕТ ЧАСОПИСАДр Велимир Сотировић, Нови Сад,
председник

Илија Варићак, Сомбор

Др Борђе Ђурић, Сомбор

Мр Миодраг Игњатовић, Београд

Др Илија Купрешанин, Сомбор

Др Драган Коковић, Нови Сад

Др Милан Липовац, Сомбор

Др Ненад Петровић, Сомбор

Маргит Савовић, Суботица

Јован Стричевић, Сомбор

Др Томислав Цветковић, Сомбор

Решењем Министарства за
информације Републике Србије
бр.632-1215/94-03 од 16.01.95. часопис
Норма је регистрован под бројем
1844.

Часопис излази два пута годишње.
Радови се рецензирају и категорису.
Рукописи се не враћају.

УРЕДНИШТВОДр Борђе Ђурић, главни и одговорни
уредник

Др Стојан Бербер

Др Јелена Косановић

Др Миле Ненадић

Др Јанош Пинтер

КОРИЦЕ

Мр Драган Савић, акад. сликар

ЛЕКТОР

Мр Владислава Петровић

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Др Емил Каменов

АДРЕСА УРЕДНИШТВА**Учитељски факултет Сомбор**

Подгоричка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030

(025) 26-461

(025) 26-461

ШТАМПА

МИГП "ВОЈВОДИНА", Бездан

РЕЧ УРЕДНИКА ПОВОДОМ ПРВОГ БРОЈА

Оснивањем Учитељског факултета у Сомбору (1993) богатој традицији образовања учитеља на овим просторима, која траје дуже од два века, додат је још један изузетно значајан датум. Међу бројним другим сличним догађајима, поменимо само оне, исте или још веће вредности: оснивање **Мразовићеве НОРМЕ** у Сомбору и почетак припремања првих учитеља у Срба (1778), оснивање **Српске препарандије у Сентаддреји** (1812) и њено пресељење у Сомбор (1816).

У настојању да чува и негује просветну и културну традицију у образовању учитеља, као и у објављивању вредних, а неретко у нас и првих, школских уџбеника, стручних књига и часописа, Учитељски Факултет у Сомбору покрене **НОРМУ** - часопис за унапређивање образовања и васпитања. Часопис преузима назив **Мразовићеве НОРМЕ**. То обавезује Факултет, али и сараднике часописа да, ослањајући се на достигнућа у прошлости, допринесе унапређивању учитељског образовања, његовим заснивањем на савременим научним сазнањима и искуству најразвијенијих земаља.

Намера је издавача да својим наставницима и сарадницима, као и свима који су спремни на сарадњу - истраживачима, просветним и научним радницима, омогући да објављују резултате својих истраживања и своја искуства, са циљем да се унапреде основне функције Факултета: образовање и усавршавање учитеља и научноистраживачки рад у области васпитања и образовања.

Часопис **НОРМА**, у концепцијском погледу, подразумева научну и стручну обраду појединих васпитних и образовних проблема, посебно у разредној настави. У часопису **НОРМА** објављиваће се теоријска разматрања и радови проистекли из емпиријских истраживања појединих васпитних и образовних питања, посебно из подручја савремене наставе, историје школства, психологије, социологије образовања и др. Часопис ће бити отворен за прегледне чланке и научне синтезе, за изворне научне и стручне чланке, за радове у којима ће се саопштавати вредно искуство и методичка обрада програмских садржаја. У часопису ће се наћи довољно простора за изношење погледа и мишљења о појединим питањима образовања и васпитања, за приказе књига, као и за хронике стручних и научних скупова - њихова најавна или критички осврти на њихове дomete. Настојања Уредништва биће усмерена на обезбеђивање квалитетних прилога, као и на заступљеност радова различите врсте и из различитих области васпитно-образовног рада.

У првом броју часописа **НОРМА** објављују се претежно радови наставника и сарадника Учитељског факултета у Сомбору. У следећим бројевима часопис ће бити подједнако отворен за спољне сараднике. У току прве године, планира се објављивање два броја, са жељом да се следећих година **НОРМА** устали на четири броја годишње.

Први број часописа **НОРМА** излази из штампе поводом свечане предаје Факултету старе зграде **Препарандије** - лепог здања које је Патријарх

српски Георгије Бранковић (1895) завештао образовању учитеља и своме народу (1895). Град Сомбор и овим чином потврђује прави однос према свом богатом просветном и културном наслеђу: поштује га и чува, повезује са савременим потребама и уграђује у своју будућност.

САВРЕМЕНА НАСТАВА

BIBLID: 0353-7129,4(1995)1P.5-11

Др Томислав Цветковић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 886.1.09-13:398
Прегледни чланак
Примљено: 25.01.1995.

ТИП НАРОДНЕ ЕПСКЕ ПЕСМЕ О КУЛТУРНОМ ЈУНАКУ

Резиме: У тексту се истражује, с узорком у *Женидби краља Вукашина*, песма о културном јунаку у нашем народном епу. У томе циљу пример се разматра у кругу блиских епских песама истога обрасца, међу којима су и неке од најлепших наших народних балада, нпр. *Марко Краљевић и браћи му Андријаш*, *Зидане Скадра*, *Женидба кнеза Лазара* и друге. Епски културни јунак је вид ствараоца света који људима (овде је то редовно неко у улози каквог старешине или владара) преноси културна добра: искуство женидбе, наук војевања, кодекс деобе плена или неко материјално добро као што је манастир Раваница. Морфолошки, јављају се између овог и оног света истовремено када и нека непрелазна потешкоћа и, пошто предају добро којим се потешкоћа може превазићи, одлазе од људи.

Песме о културном јунаку честе су у нашем народном епу, а то може бити разлог што ова појава није запажена.

Кључне речи: епска народна песма, показатељи тумачења, архетип, мит, историја, међутекстовни односи, наративни образац, образац структуре улога, културни јунак, културна добра

Показатељи тумачења

Женидба краља Вукашина епска је народна песма повлашћене рецепције. Од других Караџићевих примера одвајају је тзв. *показатељи тумачења* узети у значењу које термин има код Тодорова (Тодоров, 1986). То су тамна места умножена у разним нивоима текста, какав је, нпр., јахач на крилатом коњу, архетип велике снаге стављен уз пораженог јунака. Несклад на који упућује логичке је природе: од крилатог јунака очекује се блистава победа, не пораз. Истога су реда честа понављања или женидбена тема казивана у причи о суморном уморству. Појединости те врсте крше неко начело сагласја текста, а с поимањем разлога који би за то морали постојати нужно креће и читање примера.

Пажњи не измиче ни енигма у наративу. Смртно рањени јунак проговара пре самог краја и, при свему, не осуђује свога убицу, но му још дарује сестру за жену! Пример подсећа на друго епско уморство, оно у братском пару из Хекторовићеве *Марко Краљевић и браћи му Андријаш*. Браћа решавају битку, но сукобе се о плен. Ознаке предности (старешинства) јесу једне, а јунака је двоје. Марко усмрти брата, а овај му, уз прекоре, на

одређен начин прашта и још га упућује како да сам, на путу усред тамне горе растера разбојнике, како да подели плен и утеши матер. Оно што бива речено одређено је искуство, нпр. о прихватању смрти путем изазовне слике оностраног предела као заводљиве девојке, нужно за јунаке трајно суочене с незивесним, или је из практичног кодекса ратовања путем опсеђивања противника.

Баш као у том примеру, и у *Женидби краља Вукашина* поражени јунак поучава свога противника. Овде ће бити саопштено ново искуство женидбе. Предсмртна порука широко се може одредити као посебан час видовитости. Са сечивом у срцу, одабрани се јунак нашао на прелазу између овог и оног света и ту, као да му се отворила пукотина што води у онострано, или као да је накратко боравио у подземљу и вратио се међу живе, види оно што други не виде и то преноси људима. Ситуација је сликовита: још један епски архетип; с једном ногом у једном, а другом у другом свету, ни-жив-ни-мртав јунак учи накратко живе. Но искуство премашује тренутак изрицања и они којима се порука упућује сразмерно га тешко разумеју и још су мање вољни да га прихвате.

Космогонијски мотив

Пример се исто тако може читати из других епских песама, такође у бележењу В. Караџића (1985), тј. из међутекстуалног односа. Наредни показатељ тумачења, за такву илустрацију изабран, нарушава уобичајене каузалне односе. У историјском искуству, нпр., нема места тврдњи каква је ова из *Женидбе кнеза Лазара*.

*Насијануће пошљедње вријеме,
несијануће овце и вшенице
и у пољу чеде и цвијетја;
кум ће кума по суду ћераши,
а брај брајша зваши по мејдану.*

У одломку је мотив *последњеј времена*, а умештен је у песму која у целости не пева о космогонији. Последње време има значење краја света, наличја прастварања. Овде га пророкује Стари Југ Богдан као правило, тј. ред ствари, и као појединачно дешавање: овде и пшенице понестаће онда када пропадне побратимство и кумство. При свему, овце и пшеница чине тзв. култивисана добра, а побратимство и кумство су међуљудски односи. Две су појаве у обичној вези која није каузална. У епу је опет речено сасвим одређено: културни усеви и насади, приплод у стоци и друга добра, у ширем, изгледа, смислу још и поље, река или шума, на свет долазе и из њега нестају зависно од тога како се људи међусобно понашају.

Мотив упућује на посебан однос хуманог и нехуманог, овостраног и оностраног или људског и божанског света. Физички није вероватно (могућно) да хумано утиче на нехумано, но епски су светови постављени упоредо као две повезане и међусобно условљене појаве. Одређени видови

ритуалног понашања обнављају прастварање и, уз сакрализоване људског живота, крећу добра на земљи. То се, између осталог, односи на побратимство и кумство, међуљудске односе и у народном животу одржаване сложенем културом правила и забрана. А како је и сам народни еп такође профана, тј. историјска, и сакрална, митска појава, природно је што је митско уношење божанског у људско и, обрнуто, људског у божанско у средишту његовог певања.

Но за ту прилику и даље недоумице. Епски свет нестаје и настаје у причама о пропасти, катаклизми, и прастварању, но да ли нека висока добра настају издвојено? Такође, на који се начин људски чин, вреднован избором, уграђује у висока, културна епска добра, у град, цркву, искуство брака, наук војевања или одржавања јуначке дружине? Или, посебно, по коме се наративном обрасцу пева песма о крилатом јунаку и краљу који се с њим у истој причи нашао, као и песме које се блиским кругом појава баве?

Наративна секвенца

Женидба краља Вукашина припада добро познатим песмама нашег народног епа, највероватније међу најлепшим у Караџићевом опусу; нпр. *Зидање Скадра*, *Секула се у змију претворио*, *Марко Краљевић и браћи му Андријаш*, *Женидба кнеза Лазара*. Типолошка им је ознака ситуација уморства у најближем сродству и предсмртна порука: јунак, пре кобног краја, у часу два налази снаге да саветује и бодри. Примери бивају читани као баладични и трагични, потресне и лепе историје о губљењу најдрагоценијег и болу због тога.

И традиционално се уопштавају тако, под називом народне баладе, а због окружности виших, на њих се, такође у традиционалног науци, гледа као на осуду "бездушне" власти у некаквом "општенародном"; "демократском", свакако и апстрактном смислу. У круг улазе и гранични примери где уобичајеног уморства нема. У *Женидби кнеза Лазара*, рецимо, сенке злокобног краја надносе се над Душанову бирану властелу. И владар добро види опасност, но борави у свом, одвојеном времену, и нема изгледа да је, онако племениту и горду, поштеди горчине понижења. У ономе што ће предложити нико не бива усрђен. Кћи мизимица најугледнијег између њих декласира се удајом за слугу. Драма је стишана, но због тога не и мање дубока.

Тип песама још одређује посебна група недостатака који епску радњу крећу. Недостаци су такви да се не даду отклонити. Надлични су, штавише, па не погађају појединца но цео колектив, овде владара као назнаку државе и народа. Краљ Вукашин, што је устаљено име за владара у архаичном епу, у једном случају не успева да се ожени. Потешкоће су недогледне: изабраница већ припада другоме, муж јој је знаменит јунак, окружен с деветорицом верне браће, а када се поднајзад стиче, мимо ризика се не даде прихватити. Други пут, у *Зидању Скадра*, потешкоћа се односи на заснивање града. Неприлика је кобна: град, као и брак, ознака је за савез, једном склопљен са својима, други пут с туђима. Одвајкада је читан као знак трајности колектива у неизвесном простору и времену и као прва владарева обавеза. Онај који подређује друге и уводи ред, своју високу моћ ваља да сажме у сигурност добро озиданог места.

У сличну неприлику доведен је и Сибињанин Јанко у Вуковој варијанти о смрти Бановић Секуле. Војвода Јанко се опрема на Косово, но све указује да у сукобу неће успети. Онамо је утаборена царска војска, а Јанко је повео старо, неодрасло, “кљасто и слијепо”. Неко би га морао научити како и са таквом војском да успе у боју. Природа недостатка ништа није мања ни онда када “два сиромаша”, браћа Андрија и Марко, ваља да поделе исти плен, “коња и сокола”. Пuteви деобе, међутим, још нису откривени, и Марко га дели онако како га је и стекао, злосрећно, “златном” сабљом. Иста семиотичка игра проширује недостатак у песми *Ојейи зидање Раванице*: кнез Лазар се припрема да себи подигне задужбину, али тек питање каква ће ова бити откључава праву владареву намеру.

Очевидно, у истој се акцији стичу по два недостатка, што је, иначе, неспојиво с традиционалним заплетом. Краљ Вукашин треба љубу, а недостаје му савез, тврд и поуздан, са другима, баш као што је, у *Зидању Скадра*, извесно да нема град, не и да су му савезници разједињени и несложни. Појаве се размештају на опозицији: *јавно/шајно*, *јривид/биће*, с њом и сама акција на размеђи светова, оностраног и ононостраног. Наративна је секвенца, отуда, испрва у схеми народне баладе:

(уводна ситуација) – *грешка-ојомена-грешка-ојомена* –

да би се, изменом смера, удаљила од тог обрасца према *обрјуу јросвешљења*. Завршна је саставница, тако, разликује од народне баладе, каква је, нпр., *Предраг и Ненад*, а почетна од блиских песама другог типа, каква је *Кнежева вечера*, иначе с владаром у улози онога који упућује на високо дело.

С улогом упућивача уједно се отвара и питање дубинског наративног обрасца,

оглед	–	јоследица	–	уговор	–	јоследица
(женидба отмицом)		(одсутна)		(женидба давањем)		(присутна)

овде приближно изведеног како је и претходило. Испуњава је војвода Момчило, чиме уједно преузима још неке од улога, нпр. супарника на једном (блок *огледа*), а даваоца и упућивача у другом делу обрасца (блок *уговора*). Слично нешто догађа се и на опречној акционој равни, како је то илустровано коначном структуром делатних лица и улога, где је краљ Вукашин прималац добра и упућени на дело:

давалац	–	добро	–	јрималац
упућивач	–	јунак	–	одвраћач

Но улоге се, путем умножавања, још и укрштају: краљ Вукашин нпр., још је зет војводи Момчилу, убица свога шурака, опоменути и просветљени јунак, што и доводи до неслагања и потресних ефеката, карактеристичних, иначе, за узбудљиво и лепо певање какво је у песмама овога типа. Супарници

су варирана наличја, па ће час Видосава, час Јевросима ући у улогу невесте, ова друга пошто је била помоћник брату, а противник будућем мужу. Уместо исцрпног набрајања улога, указује се само на начело: несагласне улоге (нпр. Јевросима је, удајом за краља Вукашина, помоћник-противник своме брату) не даду се сажети нити се раздешавају. Преуређује их правило: свака наредна поништава ону претходну. Иза свега краљу Вукашину преостаје улога просветљеног (и опоменутог) владара, а улога племенитог даваоца и ствараоца света војводи Момчилу, који уједно нестаје у часу када је испунио. Закључци свакако изненађују због традиционално другачијих, чак и опречних оцена епских личности, но дубинска анализа улога помера устаљена виђења.

Варирање обрасца

Распрострањеност певања о културном добру повод је за поредбу блиских примера. Песме, нпр., варирају ситуације *убиства у крвном сродству, ујућивања (одвраћања) на дело, њихвања (одбацавања) добра, скривања (ошкривања) високог јунака*. Прва је у вези са социо-културном забраном да се такво убиство врши, највероватније, како је то на литванском наслеђу показао Грејмас (Грејмас, 1970), новијег порекла.

Но забрана да се стари образац пева укида песму, што опет доводи до поетског напора да се певање настави. Варирање ваља схватити као неразрешиво противуречје или противуречје решиво на посебан начин: у поетском изуму што искушава могућност, привидно неодрживу, и да забрана буде поштована и да се само убиство врши, како је и у сполу варијација:

- а) *Марко Краљевић и браћи му Андријаш*
- б) *Секула се у змију њрећворио*
- в) *Зидање Скадра*
- г) *Женидба краља Вукашина*
- д) *Женидба кнеза Лазара*

- брат убија брата (крвно сродство)
- ујак сестрића (бочно крвно сродство)
- девер снаху (афинално сродство)
- зет шурака (накнадно афинално сродство)
- симболичка смрт (удаја ван свога ранга)

Читано у поретку како следи, прва је опаска о пореклу обрасца у причи о братском надметачком пару, каква би могла бити у примеру *Марко Краљевић и браћи му Андријаш*, најближа митском близаначком пару. На то упозорава удаљавање од тог условног почетка. Преступ се обеснажује: а) све удаљенијим сродством, како је у већини варијаната, б) симболичком смрћу у *Женидби кнеза Лазара*, где отац удаје кћер за владаревог слугу. У другом, пак, смеру напуштања почетка, прерађује се и сам чин убиства. Прокажени се елемент прерушава у дело афекта, какво је младеначко трвење о знаке новог статуса и друштвене предности (варијанта а), изобличава се нахајном

ујаковом недоумицом (блиском чину у незнању) шта би пре да стреља: како га је сестрић молио, или како би то њему било погодно (варијанта б), или се препушта случају и судбини избором за тај чин љубе која прва дође (варијанта в).

Иначе, група песама чита се као иста целина само у поретку који неки аспект отвара. Расправљање новог елемента структуре захтева успостављање другог поретка. Ограничење, нпр., у елементу *ућућивање/одвраћање* расправља непринудну (драговољну) природу давања и обраћа пажњу на ту карактеристику у песмама (нпр. *Секула се у змију претворило* или Вукове белешке испод примера *Зидање Скадра*). Блок *прихваћања/одбацивања* поруке тиче се њене сложености, свакако ништа веће од оних које настају при подизању мостова или градњи цркава. Но, уз указивање само на смерове варирања, појава се препушта пуној одредби у саставу целовитог типолошког описа епа.

Културно добро

Културно добро је наративни елемент који спаја онострано и онострано и у примерима се варира у претежном виду наука или материјалне појаве. Оба вида означавају исто уздицање епског света при сљубљивању духовног и материјалног.

У *Женидби краља Вукашина* добро се јавља као науковање о женидби путем свадбе. С темом женидбе, иначе, у вези су два различита епска обрасца, женидба отмицом и даривањем жене, нпр. из познатих Вукових примера *Женидба Душанова* и *Женидба Ива Сењанина*. У причи о краљу Вукашину, међутим, оба су уведена у исту песму. Стављени један уз други и дубоко несагласни, покренули су удвајање, умножавање делова епске структуре, нпр. два града, две љубе, два јунака, две писма и сл. Преуредиће их у целину тек саставница наука, елементат структуре до експанзије увећан даривањем жене и губитком живота. Промена се пореди с оном коју је Леви-Строс (Lévi-Strauss, 1977) издвојио у култури тзв. примитивног друштва. Одривање од инцеста и удадено даривање жена зауставља племенска непријатељства и креће размену која мења свет, тј. води родству и нововекој сарадњи.

Нови је савез у песми о краљу Вукашину предочен у виду најмање друштвене заједнице: Вукашин, Јевросима, Марко и Момчило. образује је, како Леви-Строс сродство расправља, само четири члана: један човек, једна жена, дете (овде пројектовано) и представник групе из које је дарована жена. Групу коначно уређује двојна улога детета. Марко је сестрић Војводи Момчилу а син краљу Вукашину, тј. најближи сродник два удаљена и страна човека. Има улогу медијатора што из туђине чини својту и донекле приближава још ширу ујаккову улогу: посредовање између самих светова како би се људима пренело то недоступно сазнање.

Но културно добро јавља се у виду вербалне и материјалне појаве. Догодило се да се две Вукове иначе, *Зидање Раванице* и *Ојети зидање Раванице*, завршавају на оба ова начина. Прва, коју Вук бележи од Старца Рашка, казује о владаревој намери да себи подигне богату задужбину,

манастир Раваницу, блистави израз такмачког владарског угледа између манастира Немањина и других светилишта Лазаревих претходника.

Но Милош учини пророштво које након помера. Пророштво је страшно: владар ће доћи до свога краја, када ће уједно, у најезди туђина, и његов богати храм бити порушен и обешчашћен. Поруку ваља читати у смислу коментара манастира као владаревог атрибута: у злу времену преостаће не богато и изобилно но стамено и неугледно, знак трпње и отпора оних што се одвајају од владара и у измењеним приликама остају.

Иначеца *Ојци зидање Раванице*, бележена, према В. Недићу (1981), од непознатог "Сељака из рудничке нахије", сажима се као одговор на скривено питање чије је манастир Раваница. Питање се расправља казивањем историје како је то зидање настало. И, сходно епском схватању природе као порекла, песма се враћа на почетак, тј. приказује поступно, дуготрајно и мучно настајање манастира. За његово подизање, наиме, владар издаје довољно блага, но мајстори и раја опет га граде о своме зноју и муци. На то их нагони силна Лазарева властела, грабежљиво и окрутно у улози оних који ће још једаред преусмерити владареву намеру.

Тако ће одговор о власништву манастира опет бити пружен на епски, двосмислен и споран начин. Манастир Раваница и јесте и није храм кнеза Лазара. Посредован је необичном градњом, о тешком кулуку и о владаревом благу, што упућује на његово двојно порекло. Умножавање власника манастира још је један поетски епски изум ("унутрашња истина епа") који културно добро штити од грабежи и после кнеза Лазара, односно његових крвних наследника, а и сам народ припрема за улогу коју ће имати у каснијем, хајдучком певању.

Литература:

- Algirdas Julien Greimas (1970): *Du sens, essais sémiotique*, Paris, Ed. du Seuil
- Вук Стефановић Караџић (1985): *Српске народне њесме*, II-IV, Београд, Просвета-Нолит
- Claude Lévi-Strauss (1977): *Strukturalna antropologija*, Zagreb, Stvarnost
- Владан Недић (1984): *Вукови њевачи*, Београд, Рад
- Цветан Тодоров (1986): *Симболизам и ѡумачење*, Нови Сад, Братство-јединство

Др Ненад Петровић и Мирко Дејић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 372.851:371.31
Стручни чланак
Примљено: 01.02.1995.

ЈЕДАН МОДЕЛ ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ У МАТЕМАТИЦИ

Резиме: Дидактичка теорија и пракса до данас је довољно потврдила водећу улогу проблемске наставе, посебно у математици. Имајући у виду да се она ипак мало примењује у настави математике, првенствени циљ нашег рада је афирмација тог наставног система у пракси. У ту сврху, уз помоћ савремене литературе и сопственог истраживачког искуства у тој области, сачинили смо модел који одређује нивои проблемске наставе и структура наставних часова. За такав модел предлажемо и посебна методичка упутства са примерима за његову примену. На крају је презентован експеримент примене модела у обради теме: "ОСОБИНЕ САБИРАЊА", на претходно уједначеним паралелним групама. Добијени резултати извршеног експеримента потврђују постављену хипотезу по свим мереним параметрима, односно афирмишу примену проблемске наставе у математици.

Кључне речи: проблемска настава, проблемска ситуација, хеуристичка метода, математичко моделовање, асоцијативност сабирања, комутативност сабирања.

Уводне напомене и опис модела

Утврђујући као примарни задатак развијање *продуктивне и креативне компетенције личности*, савремена дидактика формира дидактички систем – *проблемску наставу*. Теорија и пракса је до данас довољно потврдила водећу улогу проблемске наставе у већини наставних предмета, а посебно у математици. Ипак овај систем се релативно мало примењује у наставној пракси, вероватно и због недостатка одговарајућих модела. Имајући то у виду, циљ нашег рада јесте да се на основу понуђеног модела, пре свега афирмише примена проблемске наставе у пракси. У ту сврху компилацијом савремене литературе уз сопствено истраживачко искуство у тој области сачинили смо модел примене проблемске наставе у математици, посебно у разредној настави.

За припрему и обраду наставне јединице (најчешће један наставни час), поред опште стручних и методичких захтева неопходно је утврдити одговарајућу *органizacionу структуру*. Ми смо се определили за следеће фазе:

1. *Саварање проблемске ситуације и формулисање проблема*
2. *Постављање хипотеза*
3. *Декомпозиција и решавање проблема*
4. *Анализа резултата, извођење закључака и генерализација*
5. *Примена сачечених знања*

Проблемска ситуација мотивише ученике на размишљање и активност, односно интригира их и мобилише за стицање нових знања. У раду са млађим узрастом проблемска ситуација треба да буде реална и занимљива, али таква да њено *математичко моделовање*, не засени основни проблем. Посебно се мора водити рачуна о захтевима који се постављају пред ученике и о могућностима да они одговоре на те захтеве. Под могућностима ученика подразумевамо степен њиховог развоја, претходно стечена знања и искуство у вези са облашћу која се обрађује, склоност ка решавању проблема итд. Најбољи резултати у проблемској настави се постижу ако су захтеви мало изнад ученикових могућности, јер тада ученици не примењују директно од раније познате шеме, већ траже нове путеве доласка до решења. Ученици ће бити у стању да самостално реше проблем и када се он само делимично ослања на њихова претходна знања и искуства.

Ток часа (*применом проблемске наставе*) треба да се одвија по напред наведеним фазама, али то не треба схватити сувише круто. Такође у организацији часа могу се успешно користити и други *наставни системи*. Уобичајена подела наставног часа математике на препаритивну, оперативну, верификативну и фазу домаћег задатка може се лако поштовати и у овако предложеној структури.

Важан услов за успешну примену проблемске наставе је и правилно одабирање њеног нивоа, тј. степена активности ученика у решавању проблема. Већина аутора истиче четири различита нивоа *проблемске наставе*:

1. Проблемски монолог. Реализује се применом информационих и проблемских питања на која у основи одговара сам наставник. Свај ниво је најнижи, те се користи само ако су наставни садржаји потпуно нови и не ослањају се ни на какво претходно знање и искуство ученика.

2. Проблемски дијалог. Наставник пред ученике поставља проблем, указује на правце његовог решавања, а кроз дијалог се долази до решења проблема. Ако се то и не деси, већ наставник сам саопшти резултате, настава и у оваквим случајевима задржава атрибут проблемске наставе, јер су ученици у покушајима да дођу до решења били активни учесници.

3. Самостално решавање проблема. На овом нивоу проблемске наставе наставник формулише проблем и ствара проблемску ситуацију, а ученици самостално долазе до решења.

4. Самостално формулисање и решавање проблема. Од ученика се тражи да сами формулишу и решавају проблем, а наставник има задатак да припреми проблем и створи услове за реализацију.

Избор облика и средстава у примени проблемске наставе мора бити првенствено у функцији активног учешћа ученика. Методе практично није могуће бирати јер проблемска настава присиљава наставника да се доминантно користи *хеурисичком методом*.

експериментална тако и контролна група. Сумарни резултати тестирања исказани су у следећој табели:

Статистичка величина	Е - група	К - група
Н (број ученика)	53	55
М (аритметичка средина)	4.60	4.05
σ (стандардна девијација)	0.57	0.93

Из табеле се види да је број бодова односно просечна оцена, већа за 0,55 у експерименталној групи него у контролној. Статистичком симболиком и терминологијом изражено, разлика аритметичких средина $dM = 0,55$. Важно је констатовати и да t – вредност, која овде износи 3,72, показује да је разлика аритметичких средина статистички значајна на нивоу 0,01.

Поред наведеног, извршена је и статистичка анализа успеха ученика у решавању појединачних задатака на финалном тесту. У ту сврху сачињен је упоредни хистограм процентуално изражених фреквенција решавања сваког задатка за обе групе, који показује да су ученици експерименталне групе бољи у решавању сваког задатка појединачно. Најзначајнији је ефекат у чињеници да се процентуална разлика повећавала у корист експерименталне групе сразмерно тежини задатка. Последњи задатак на тесту је имао проблемски карактер и захтевао је примену математичког моделовања. У решавању тога задатка ученици експерименталне групе били су бољи чак за 23,43%.

Имајући у виду да је на иницијалном тесту разлика аритметичких средина износила само 0,02, а на финалном 0,55, као и наведену t – вредност и описане резултате у решавању појединачних задатака, можемо позитивне образовне ефекте приписати експерименталном фактору. То практично значи да је хипотеза од које смо пошли у истраживању потврђена.

Закључак

У изложеном раду теоријском и експерименталном верификацијом презентовали смо модел наставног часа математике, заснован на принципима проблемске наставе. Модел је прилагођен узрасту ученика а респектовао је и чињеницу да учитељи нису у довољној мери упућени у теорију проблемске наставе. Основни циљ нашег истраживања био је да се провери да ли на тај начин припремљена настава утиче на повећање наставних ефеката. Сходно постављеном циљу, формирали смо и хипотезу да обрада наставне теме “Особине сабирања” уз помоћ посебно припремљеног материјала за учење путем решавања проблема значајно доприноси повећању васпитно-образовних ефеката.

Провером постављене хипотезе, добили смо следеће исходе:

1. Проблемска настава је допринела повећању укупних васпитно-образовних ефеката.

2. Ученици који су учили путем проблемске наставе знатно боље су решили такозване теже задатке од оних који су та иста знања стицали на класичан начин.

Бољи успех постигнут не проблемским часовима него на класичним потврђује да је наш модел добар и да може да се примењује у пракси. То поткрепљује нашу наду да је циљ рада постигнут, односно да ће понуђени модел афирмисати примену проблемске наставе у математици.

Литература

1. Борђевић Ј.: *Савремена настава, организација и облици*, Београд, 1981.
2. Махмутов, М. И.: *Организација проблемног учења у школе*, Москва, 1977.
3. Петровић Н., Дејан М.: *Могућности проблемске наставе у Нумеричкој математици*, Саопштење на југословенском конгресу ПРИМ (примењена математика), Будва '94.
4. Сотировић В., Липовац Д., Латковић Д.: *Математика за четврти разред основне школе*, Београд, 1993.
5. Стевановић Б.: *Педагошка психологија*, Београд, 1979.

Mr Андрија Ђетковић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 371.311.1
Стручни чланак
Примљено: 18.12.1994.

ДИФЕРЕНЦИРАНИ И ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИ РАД У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Иако је теорија и пракса наставе научно потврдила ефикасност диференцираног и индивидуализованог рада у разредној настави математике, ипак, у нашој наставној пракси ови облици рада се не користе довољно, а често и недовољно ваљано. У овом раду су дате многе сугестије за успешније организовање оваквог рада, са посебним освртом на ученике чије су могућности за усвајање математичких знања натпросечне, а они су иначе највише запостављени у нашој наставној пракси. Експериментално је проверена ефикасност неких кибернетичких метода у додатној настави математике и доказано је да су оне ефикасније од уобичајених метода. Проблемска метода се показала као најефикаснија метода.

Кључне речи: натпросечни ученик, настава математике, диференцијација, индивидуализација, додатна настава

Увод

Одељења у нашим основним школама су врло хетерогена према ученичким когнитивним способностима и према афективним карактеристикама. Чак и према хронолошком узрасту разлика је знатна имајући у виду да се у истом одељењу налазе ученици чија је максимална разлика у годинама скоро две године.

Многа истраживања потврђују да о наведеним разликама треба веома водити рачуна у настави уопште, па и у настави математике. На пример, истраживање које је спровео Просветно-педагошки завод града Београда 1980. године је показало да су индивидуалне разлике ученика нижих разреда основне школе у разумевању прочитаног текста у математици до четири менталне године.

У нашој основношколској пракси учени проблеми се настоје решити у условима хетерогених одељења, где се врши диференцијација и индивидуализација на часовима заједничким за све ученике одељења и путем допунске и додатне наставе. У свету је много примера и спољашње диференцијације, поготово на Западу. Експерименти ове врсте у новије време спровode се и на Истоку. Наведимо за пример психолошко-педагошки систем диференциране наставе који је разрађен у Кијеву и примењује се од 1988/89. године. У том систему се ученици провог разреда основне школе на основу својих умних способности разврставају у три типа разреда: први тип је разред са ученицима чији је Q.I. 120 и више (око 15% ученика), други тип је разред

просечне интелигенције (око 65% ученика) и трећи тип је разред тзв. повећане индивидуалне пажње (око 20% ученика). (Б. Ђорђевић, 1994).

Било би врло корисно и у нашој педагошкој пракси спровести експерименте са дубљим задирањем у садашњу организацију школе, јер то налажу многи уочени проблеми наше основношколске наставе.

Ипак, и у овим условима, бољом организацијом наставе и већим и умешнијим коришћењем савремених облика рада као што су диференцирани и индивидуализовани облици рада могуће је обезбедити много ефикаснију наставу уопште, па и наставу математике. У овом раду углавном ће бити разматрани диференцирани и индивидуализовани рад са ученицима који постижу натпросечне резултате у усвајању математичких знања, које ћемо назвати натпросечни ученици.

Појам натпросечности и идентификација таквих ученика

Већина аутора се слажу да се даровитост изражава у шест подручја способности: интелектуалне способности, специфичне школске способности, креативне способности, способности вођења у руковођења, уметничке способности и психомоторне способности. Међу наведеним способностима, за математичку даровитост, релевантна су прва три подручја. Колико је даровитих зависи од строгости критеријума, али се већина научника слажу да је таквих до 2%, а то су они ученици чији је коефицијент интелигенције 140 и више. Таквих ученика је сувише мало у одељењу: ниједан, један, евентуално два. Истраживање на територији града Сомбора показало је да је унутар групе за додатну наставу из математике четвртог разреда основне школе само 10% врло талентованих ученика, а то је око 1% од укупне популације (А. Петковић, 1993.). Због тога ћемо увести појам: натпросечни ученици за усвајање програма математике, којих има до 20% у одељењу. То су они ученици чији је коефицијент интелигенције 115 и више, који су знатижељни, немирна духа, креативни и посебно мотивисани за усвајање математичких знања. Те ученике идентификује учитељ углавном на основу постигнућа у настави математике. Та идентификација је често непоуздана. Да би се идентификација објективизирала, потребно је о ученицима прикупити информације из више извора: од родитеља, васпитача предшколских установа, педагога и психолога школе, лекара школског диспанзера. Да би се закључци још више објективизирали и одредио се степен натпросечности, потребно је ученике у току прва четири разреда основне школе подвргнути тестирању интелигенције, креативности и других способности. Прикупљене податке треба сачувати у досијеу ученика, па након четвртог разреда досије предати разредном старешини петог разреда, како би се замашан и комплексан посао идентификације натпросечности наставио, а не да се у предметној настави поново крене од почетка. Иначе, истраживања су показала да се може доста поуздано извршити идентификација натпросечности за математику већ у почетној настави математике (Обвар, 1989.).

Настава математике са натпросечним ученицима у прва три разреда основне школе

Учитељ, дакле, већ од почетка, од првог разреда, уочава натпросечне ученике за математику, па све до краја четвртог разреда тај суд употпуњава и коригује.

Да би задовољио повећане могућности и жеље ових ученика за усвајањем математичких знања, учитељ треба да диференцираним и индивидуализованим радом омогући њихово напредовање у сразмери са њиховим способностима. Са овим ученицима треба постићи комплекснија, продубљенија математичка знања.

При коришћењу наставних листића у верификативној фази часа, треба задатке задавати на више нивоа а ученик се сам опредељује за ниво за који мисли да му одговара. Од натпросечних ученика се очекује да ће бирати задатке највишег нивоа. Други начин је задати задатке исте тежине за све ученике, пратити њихов рад, па кад натпросечни ученици ураде обавезан наставни листић, дати им додатни листић са тежим задацима а проверу вршити индивидуално. Трећи начин је да учитељ подели листиће са задацима различите тежине сваком ученику, на основу личне процене, натпросечним листиће са тежим задацима. Овај начин процене ученичких способности а приори се може применити само онда кад учитељ врло добро познаје могућности сваког ученика и када је мали ризик од погрешне процене.

При задавању домаћег рада, треба задавати задатке једнаке тежине за све ученике, те понеки тежи, необавезан задатак. Скренути пажњу ученицима да те задатке не морају сви да ураде. Нека сви покушају, па ко може, нека их реши. Посебно треба упозорити родитеље ученика да не пружају помоћ при решавању тих необавезних задатака, јер ће се, на тај начин, добити представа о способности родитеља, а не ученика.

Осим оваквог начина треба практиковати и задавати домаће задатке диференциране на више нивоа.

Треба практиковати и групни рад у хомогеним групама тако да у једној или две групе буду натпросечни ученици којима треба задати теже задатке.

Мање искусни учитељи врло ретко на часу решавају задатке типа досетки, занимљивих задатака, који нису у непосредној функцији наставног градива. То је велика грешка. Такви задаци су у настави врло корисни за разбијање монотоније на часу, за мотивацију ученика, за развијање љубави према математици, а нарочито за развијање логичког мишљења. Учитељ треба веома пажљиво да прати како ове нестандартне задатке решавају ученици. Уочи ли да неки ученик, којег није запазио као натпросечног математичара, врло успешно решава ове задатке, на њега треба обратити посебну пажњу. Вероватно су процене о његовим математичким способностима погрешне.

Да би се успешно реализовала индивидуализована и диференцирана настава математике, што је основни предуслов ефикасног рада са натпросечним ученицима, учитељу морају бити доступна техничка средства за умножавање материјала (наставних листића, контролних задатака,

тестова, домаћих задатака и слично). За брзу и делотворну повратну информацију учитељ мора да редовно користи графоскоп, или, још боље, респондере. Уџбеници и приручници нису довољно прилагођени за диференциран и индивидуализован рад. Углавном се све своди на обележавање неколико тежих задатака звездицама.

Трећи разред је настарији разред у којем нису предвиђени посебни, додатни часови наставе математике са натпросечним ученицима. У том разреду ће се још више испољити индивидуалне разлике у способностима међу ученицима него у прва два разреда, па је потребно још више форсирати диференциране и индивидуализоване облике рада.

У овом разреду било би пожељно да сарађују учитељи паралелних одељења па да организују неколико часова слободних активности. Ако, на пример, школа има четири паралелна одељења трећег разреда, тада је погодно укључити у тај додатни рад по неколико ученика из сваког одељења који су до тада идентификовани као натпросечни.

Са том групом ученика сваки учитељ би одржао по један час, дакле укупно у току године четири часа, по два у сваком полугодишту. Организационо је то једноставно реализовати и врло је мало оптерећење за сваког учитеља. Користи од оваквог облика рада биле би врло велике. Успоставио би се контакт међу натпросечним ученицима, они би се упознали, спријатељили и много би лакше и боље сарађивали у четвртном разреду, где та група, уз мање измене, наставља додатни рад по један час седмично. На тим часовима требало би радити: занимљиве задатке, разне логичке задатке, магичне квадрате, игре палидрвцима, задатке превожња и пресипања, решавање неких интересантних проблема помоћу једначина, теже задатке о обиму, троугла и четвороугла, задатке пребрајања, математичке игре, бројевне ребусе и слично. Ти часови треба да буду врло занимљиви да би се ученици заинтересовали за додатну наставу из математике.

Било би врло корисно организовати и неко такмичење из математике (појединачно и екипно) међу паралелним одељењима, при чему треба нарочито водити рачуна да се задржи здрав такмичарски дух.

Настава математике са натпросечним ученицима у четвртном разреду основне школе

У овом разреду, поред редовног рада, као обавезан рад предвиђена је и додатна настава са натпросечним ученицима.

Б. Ђорђевић (1977.) наводи да се, уз захтев да се од ових ученика тражи комплексније и продубљеније знање, треба испунити и други захтев, који се састоји у томе да се они ангажују у свим оним питањима која су тежа, сложенија, која захтевају апстрактнији начин мишљења. Да би се ти захтеви испунили, настава треба да је организована тако да садржи анализу, синтезу и апстраховање, а не само меморисање чињеница. У сваком одељењу четвртог разреда има до 5-6 ученика са којима треба, уз диференцирану и индивидуализовану рад на редовној настави, организовати и посебну, додатну наставу. И у школама које имају више паралелних одељења запажена је лоша

пракса учитеља да сваки учитељ ради само са својим ученицима. У групама од неколико ученика може се врло успешно радити, али је то неекономично и нерационално. Боље је од неколико паралелних одељења формирати одељење додатне наставе у којем би било до 15 ученика. Сваки од учитеља чији су ученици укључени у то одељење радили би наизменично са тим одељењима. Овако би сваки учитељ припремио по неколико часова додатне наставе. Сваки учитељ појединачно би био мање ангажован у том раду, а имао би више времена да врло савесно припреми часове које он реализује. На овим часовима треба обрађивати неке садржаје који нису обухваћени редовном наставом, чак ни у старијим разредима и садржаје који се обрађују у редовној настави, али сада на знатно вишем нивоу. Посебно треба инсистирати на развоју интуиције, логичких поступака и логичког мишљења.

Мада у ово време не постоје услови за масовнију примену компјутера у редовној настави математике основне школе, у додатној настави би се већ могао компјутер много више користити. Знатан број основних школа поседује компјутерску учионицу у којој би се могла изводити савремена додатна настава. Врло успешно би се могли применити разни образовни рачунарски софтвери за реализовање вежби, симулација, решавање проблема, за претраживање базе података и слично. Садашња ситуација је таква да се осећа велики недостатак ових програмских производа. На превазилажењу ових проблема потребно је да се ангажују тимови стручњака: педагога, психолога, учитеља, математичара и програмера.

При раду са натпросечним ученицима наставник треба да буде, пре свега, добар организатор, а мање предавач. При решавању задатака треба посебно инсистирати на: исцрпности решења, ограничењима под којима важи решење, елегантности решења и сл.

Велика слабост наше наставе је што ученици старијих разреда, а поготово нижих разреда, нису довољно оспособљени за самостално коришћење математичке литературе, а то је нарочито важно баш за натпросечне ученике. Да би се овај проблем решио, потребно је ученике упућивати на коришћење, иначе врло добрих, часописа за тај узраст, као што су: Архимедес, Математички лист, Математички забавник, Бистричак.

Натпросечни ученици су мотивисани да своја знања из математике презентују на разним такмичењима. На часовима додатне наставе треба припремати ученике за такмичења, каквих има довољно, али је погрешна пракса неких учитеља да се сав додатни рад подреди томе, па се кампањски ради, веома се интензивира рад пред такмичења, а пре и после тога се ради врло површно.

Компетенције учитеља су да, у домену оперативног управљања додатном наставом, одабира најпогодније наставне методе. Имајући у виду способности натпросечних ученика, у раду са њима треба користити савремене наставне методе које ће максимално активирати ученике. С. Криговскаја (1966.) наводи значај избора метода, сматрајући их важнијим од програмских садржаја за развитак ученичких математичких активности. У методе које су врло погодне за рад са натпросечним ученицима спада метода учења у настави откривањем. Од кибернетичких метода, истраживања

аутора овог рада су показала да су у додатној настави четвртог разреда врло погодне метода аналогije и метода модела, а нарочито проблемска метода.

Експериментално је проверена ефикасност методе аналогije при обради теме: Магични квадрат. Ефикасност методе модела је експериментално проверена при обради теме: Решавање сложенијих задатака помоћу једначина и дијаграма. Ефикасност проблемске методе је експериментално проверена при обради теме: Бројевни ребуси.

При примени методе аналогije и методе модела већа ефикасност од примене традиционалних метода заснива се на знатно већим аритметичким срединама у експерименталним групама у односу на контролне, а при примени проблемске методе доказано је да је она статистички значајно ефикаснија од традиционалних метода са 99% вероватноћом (А. Ђетковић, 1993.).

Кудрацјев наводи да основна знања треба да представљају само средства, а оспособљавање за решавање проблема треба да постане циљ савремене наставе.

При решавању проблема, треба инсистирати да ученици не доносе исхитрено закључке. Потребно је да добро одмере задане податке, шта се тражи у задатку, да направе план решавања задатка, да траже везе између датих података и непознатих величина. У својој свести треба да се присете да ли су решавали сродан задатак, ако јесу, да, користећи аналогiju, покушају решити и задани задатак. Након решења, обавезна је верификација и дискусија решења.

Из наведеног следи закључак да и у постојећим условима, уз мало више добре воље, бољом организацијом наставе и бољим коришћењем наставне технологије, која је већ присутна у основним школама, може се обезбедити много ефикаснија настава математике, нарочито са натпросечним ученицима.

Литература:

1. Ђорђевић, Б., Додатни рад ученика основне школе, Просвета, Београд, 1977.

2. Ђорђевић, Б., Диференцијација васпитања и образовања са посебним освртом на даровите ученике, Педагошка стварност 1-2, Нови Сад, 1994.

3. Криговскаја, С., Развитија математической деятельности учащихся и роль задач в этом развитии, Математика в школе, Москва, 1966.

4. Корен, И., Наставник и надарени ученици, Архимедес, Београд, 1990.

5. Овчар, С., Идентифицирање надарених ученика у почетној настави математике, Педагошки рад, Загреб, 1989.

6. Ђетковић, А., Примена кибернетичких метода у додатној настави математике, Магистарски рад, Технички факултет "Михајло Пупџић", Зрењанин, 1993.

Мр Радица Жуљевић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 372.880.02
Стручни чланак
Примљено: 20.12.1994.

ИГРА И ЊЕНА УЛОГА НА ЧАСОВИМА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: У овом раду аутор разматра игру и њену улогу на часовима страног језика у школи.

Игра се сматра једним од најефектнијих начина учења страних језика. Она се користи за сузбијање монотоније приликом обраде језичког материјала и активизације говорне делатности ученика.

У датом раду реч је такође и о неким истраживањима наших и иностраних аутора о улози игре у децем вртићу, на часовима страног језика у школи, приликом образовања одраслих, и уопште, у човековом животу.

У вези са тим, као што је речено у раду, аутори сматрају да игра може да покреће ученика на стваралачку активност, да подстакне машту, и истовремено с тим, да развија концентрацију пажње и навику да се делује у колективу. Она даје могућност деци да се обрадују, боље упознају и слободније комуницирају један с другим. Игра истовремено има образовну, развојну и забавну улогу.

Кључне речи: игра, образовање, страни језик.

Шта је игра? На ово питање М. Горки је одговорио: "Игра је пут детета ка упознавању света у којем живи и оно је позвано да га измени" (Добрић, 1983).

Према мишљењу Крупске, "Игра је начин на који дете упознаје спољашњи свет, игра је за њега озбиљан вид васпитања, игра је неопходна дечијем организму који расте" (Добрић, 1983).

О игри је много писано. Она је била тема интересовања многих истраживања управо због тога што су желели приближити процес учења свету детета. Свима је познато да је игра значајан део дечијег живота и света као и начин опонашања тог света, у који оно постепено улази и полако га осваја (Виготски 1966).

И поред мноштва педагошких и методичких истраживања о игри, она још није добила оно место и улогу у настави страног језика које би требало да има. Због тога сматрамо да никад није касно нити сувишно да поново поставимо и покушамо одговорити на питања: Шта је игра, какав је њен значај у настави руског језика, које игре треба организовати у настави III и IV разреда основне школе и сл...

У методичкој литератури се посебно обрађује психолошка и методичка улога игре у настави страног језика. Дидактичка литература се довољно широко бави проблематиком игре. Поред тумачења дидактичких особености игре и њеног значаја за развој детета, у педагошкој литератури је детаљно

развијена примена игре у настави на одређеном нивоу учења, а посебно оном који се односи на педагошки узраст.

У једној од тих расправа, према речима Љубице Марјановић, игра “као особена активност одговара природи детета и основним законитостима његовог психофизичког развоја, она најпотпуније обезбеђује јединство физичког, интелектуалног, афективног и социјалног развоја” (Добрић, 1983).

Поменути аутор, са својим сарадницима, истиче да игра има своје дидактичке карактеристике које се огледају у смишљеном остваривању одређених васпитних – образовних циљева и задатака наставе језика. Они из контекста говорних игара посебно издвајају језичке игре јер имају искључиво лингвистички карактер. Поред лингвистичких игара, по њиховом мишљењу, постоје још и говорне вежбе, покретне говорне игре и говорно стваралаштво.

У новија лингвистичка истраживања обрађа се и специфичан мотивациони поступак Г. Лозанова, спроведен у Бугарској 1955. године. Аутор је на основу својих истраживања утврдио да, уколико импулси за учење долазе из посебно урођене методичке средине, ефекти учења су много бољи. Посебно се добро и у знатно већој мери памте речи у односу на учење према традиционалној методи (Врховац, 1982). Лозанов је издвојио три претпоставке које је уздигао на ниво принципа. Као први принцип истакао је принцип сугестивне везе. Према овом принципу, важно је да се између ученика и наставника створи атмосфера међусобног поверења и расположења. Поред добре стручности, наставник језика мора бити и добар педагог и психолог како би остварио позитивну афективну вредност односа у разреду. Уколико је у стању да у разреду успостави атмосферу поверења, онда ће се она свакако позитивно одразити на квалитет саме наставе.

Према другом принципу, поред интелектуалне стране личности, треба деловати на њену афективну страну која пружа огромне могућности за успешно учење.

За нас је посебно интересантан и значајан трећи принцип. Он се односи на стварање доброг расположења и атмосфере у разреду где ће се учити кроз весеље, разнуду и одмор. Оваква атмосфера се постиже путем игре, музике и песме. Тако ученик не осећа страх од наставника и својих другова ако рецимо направи језичку грешку, или употреби израз из свог матерњег језика, или затражи неко објашњење од наставника. Путем игре и симулације обрађују се и утврђују нови вокабулар, изрази и језичка грађа коју предвиђа наставни програм за одређени ниво учења језика. Овакве вежбе смањују појаву замора и досаде која је обично пратећи елеменат “дрила” у традиционалној настави. Поред опуштености, код ученика се развија и осећање поверења и сопствене способности.

Оваква организација наставе садржи много више динамичности и подстицаја, па се у овако методичко уређеној атмосфери ученици добровољно и слободно укључују у вербалну активност. Према истраживањима совјетских аутора, учење страног језика путем игре може отпочети већ од пете године, онда када су ученици добро савладали свој матерњи језик и достигли одређени ниво у интелектуалном развоју (Његњевцаја, 1981).

У наставној пракси присутно је и мишљење да игра искључиво одговара само малој деци, млађим ученицима, а да је у раду са старијим ученицима не ваља користити јер ће се тако уносити неозбиљност у наставни процес и одузимати драгоцено време од часова, којих иначе има мало.

Међутим, везивање игре само за предшколски узраст може се подврћи критици. Према мишљењу многих иностраних аутора, игра је, баш напротив, стимулативно средство, подесно за извођење језичких и комуникативних вежби не само са децом већ и са одраслима. Овде је само "важно" да језик и садржај који се користи (Wright, 1979).

Избор игара морамо усагласити, између осталог, и са узрастом ученика. Код млађих ученика, на почетном нивоу учења, у III, IV и V разреду чешће ће бити присутне игре са лутком и покретне игре са вербалном компонентом, с обзиром на то да се деца на овом узрасту не стиде да пред другима опонашају свет одраслих и још увек имају изражену потребу за кретањем. Рад, мирно седење и велико мисаоно ангажовање и напрезање их брзо умара тако да ће им овај облик рекреације помоћи да освеже своје интелектуалне снаге и припреме се за нове напоре.

Код старијих ученика, у VII и VIII разреду, биће више присутне комуникативне и лингвистичке игре, јер су ученици боље овладали усменом комуникацијом и поседују одређена лингвистичка знања.

У VI разреду имамо прелаз са интуитивног приступа у обради граматичке грађе на свестан (когнитиван) и добро ће доћи при механичким вежбама структуралног типа (трансформација, супституција, допуњавање и др.) примена језичких игара, које ће ова вежбања успешно заменити и дорпинети да ученици, са већом пажњом и интересовањем, усвајају језичку грађу.

Ову поделу према разредима ваља схватити условно, а не експлицитно, пошто се све врсте игре могу вешто укомпоновати, како у вишим тако и у нижим разредима у зависности од интересовања ученика и образовних потреба које одређују и диктирају програмски захтеви.

Према новој концепцији наставе страног језика, која у први план ставља усвајање навика и вештина усменог говора, неопходно је да се уз помоћ разноврсног дидактичког наставног материјала и наставних средстава организује велики број разноврсних усмених вежби које ће омогућити квалитетно остваривање постављених задатака наставе. У нашим уџбеницима за основне школе може се наћи врло мало број песмица, разбрајалица, загонетки, пословица и игара.

"Управо овај наставни материјал, заједно са разним наставним средствима помаже да се стално одржава код ученика жив интерес према предмету, обогађује фонд речи и стварају у разреду природне говорне ситуације" (Агроновскаја, 1971).

Уколико нам радне свеске и уџбеници не нуде довољно дидактичког материјала, онда би наставник ваљало сам да приреди збирку додатног материјала у којем се мора понудити и велики избор игара.

У намери да пружимо помоћ наставнику при избору игара и стварању збирке за наставу руског језика у III и IV разреду основне школе, осврнули бисмо се овога пута само на покретне игре са вербалним компонентом и игре са лутком, јер су оне мање заступљене у наставној пракси него остале игре.

Покретне игре са вербалном компонентом имају за циљ увежбавање језичких или комуникативних задатака наставе језика али на динамичан начин, тако да се деца налазе у покрету, а не седе мирно на својим местима у клупи. Ове игре су нарочито подесне за рад са ученицима млађег школског узраста. Пошто из праксе знамо да се деца овог узраста у току вежби, "дрила" и уопште при појачаном интелектуалном напору врло брзо замарају, потребно им је пружити предах и нов подстицај како бисмо наставили са радом, а да се ефекат наставе не умањи.

Због рекреативног и стимулативног карактера, покретне игре са вербалном компонентом морају се наћи у збирци дидактичког материјала намењеној раду са ученицима III и IV разреда основне школе.

Средишни програмски задаци наставе страног језика у III и IV разреду односе се на формирање рецептивно-репродуктивног нивоа акустичко-артикулационих вештина и језичких способности говора, слушања и разумевања у оквирима одређених језичких законитости и лексичког фонда, а на основу предвиђене тематике. Према овако детерминисаним програмским захтевима, при избору покретних игара, морамо водити рачуна да оне послуже наставнику и ученицима за остваривање централних циљева и задатака наставе.

Предност ћемо у овом случају дати оним покретним играма путем којих ће се развијати говорни и фонематски слух, разумевање богатити и учвршћивати лексички фонд ученика као и вршити њихово оспособљавање за преузимање и вођење вербална иницијативе у дијалонској и монолошкој форми у програмским оквирима.

За остваривање ових циљева и задатака наставе у III и IV разреду предложили бисмо, поред игара које су већ познате нашим наставницима (Игра в прятки и День - ноћ и сл.), још неке покретне игре са вербалном компонентом јер су оне мање присутне у настави руског језика на нашем терену.

То су следеће покретне игре са вербалном компонентом:

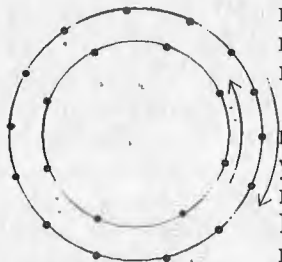
КОЛО

Ниво: почетни, средњи.

Циљ: увежбавање способности слушања, разумевања говора и понављања обрађених песмица и рецитација.

Тип: орални.

Ова игра се може изводити у разреду и ван њега у школском дворишту. Ученици се поделе у две екипе од којих се образује већи и мањи круг. Кад су формирали кругове, ухвате се за руке и крену у супротном смеру. Хођајући певају песмице или рецитују рецитације које су на претходним часовима научили. На договорени знак треба да се зауставе и стану једни другима



насупротив. Ученици из већег круга постављају питања, на тему која се увежбава, друговима из мањег круга који стоје насупротив.

Ако не зна да одговори, ученик остаје у мањем кругу, ако зна да одговори, прелази у већи круг. Ако ученик, који стоји у већем кругу, не зна да постави питање, онда он улази у мањи круг и игра тече даље. Пошто током игре неће бити исти број ученика у оба круга, питање се поставља ученику који се налази најближе. Игра се наставља све док не остане један ученик у средини. Он се ослобађа када реши неки задатак који му постављају ученици из већег круга. Може нпр. да отпева неку песмицу или пак да нешто одрецитује на руском језику.

Ова игра може имати и друге варијанте. Може се играти и тако да сваки ученик који не уме да постави или пак одговори на питање испадне из игре и излази из круга. Игра се све дотле док у сваком кругу не остане по један ученик. Ова двојица постављају и одговарају на питања док не погреше, те се тако одлучује који је победник (Нејјас, 1977).

Шта је ко рекао?

Ниво: почетни.

Циљ: увежбавање правилног изговора, слушања и разумевања

Тип: орални.

Ученици образују круг и један од њих стаје у средину круга са завезаним очима. Ученици из великог круга појединачно прилазе своме другу који има завезане очи и шапну му реч или реченицу на руском језику. Ученик којем су завезане очи мора да понови и погоди ко је шапнуо. На тај начин потврђује да је разумео и препознао суфлера. Ако не погоди или пак погрешно изговори суфлиране речи или реченице, наставља са погађањем све док се не ослободи (Нејјас, 1977).

При сачињавању избора игара за наставу руског језика у III и IV разреду основне школе не може се заобићи значај дечије играчке, лутке, која може веома корисно да послужи као средство за подстицање мотивације, пажње, говорне иницијативе и уопште њиховог самосталног учења у комуникацији.

В. Г. Јацковскаја истиче да се игра са лутком може применити на свим узрастима, па чак и са одраслима, под условом да су дретходно игру улога прихватили и добро овладели њоме. Иста ауторка даје неколико интересантних примера игара које се организују и изводе помоћу лутке. Према њеном мишљењу, могуће су следеће функције лутке у организовању игре улога на часу страног језика:

1. Лутка – маска
2. Лутка – знак ситуације
3. Лутка – треће лице, предмет разговора
4. Лутка – партнер (Јацковскаја, 1985).

1. **Лутка – маска.** У овој игри где лутка има функцију маске, може се помоћу ње поставити низ разноврсних говорних ситуација. Тако се увежбавају разне улоге, а посебно оне које у свакодневном животу нису пријатне (нпр. размажено, себично, лењо или плашљиво дете и сл.). Ако лутка – маска преузме улогу себичног детета, онда се у разреду може извести следећи разговор:

Кукла: Это мой карандаш!

Ученик: Нет, это не твой карандаш, а Машин!

Кукла: Это мой класс!

Ученик: Это не твой класс, это наш класс! ... итд.

На пример, каприциозна лутка неће ништа да ради и на свако:

“Ты должна”... .отвечает: “Я не хочу”!

Помоћу лутке-маске, сем негације, могу се увежбавати модални глаголи. Расејана лутка може послужити за увежбавање одређених језичких и лексичких садржаја, пошто јој се све мора више пута понављати.

2. **Лутка – знак ситуације.** У овој игри лутка је непознато лице па се истовремено јавља и као знак ситуације, али и као маска. У току ове врсте игара може се развити следећи дијалог између наставника и ученика:

Учитель: “Наши куклы незнакомы. Они хотят познакомиться. Что они спросят друг друга?”

Ученики: “Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Ты ходишь в школу? Как ты учишься?” и сл.

Учитель: “Встаньте лицом друг другу! Познакомьте кукол! Потом ваша кукла расскажет, что узнала о других куклах”.

На знак наставника ученици мењају партнере и поново упознају своје лутке. Након промене неколико партнера, наставник прекида игру и захтева да свака лутка исприча шта је сазнала о другим луткама.

3. **Лутка – партнер.** Играјући се са лутком, дете обично преузима улогу одраслог, а лутка у том случају представља његово дете. У тој игри, оно говори у име свих лица која учествују у игри, односно разговору. Дете има природну потребу да игра улогу одраслог, па је стога и психолошки оправдано и корисно моделовати у наставном процесу такве ситуације у којима ће ученици представљати и глумити улоге одраслих. На часу руског језика могуће је организовати следећи разговор:

“Мы - взрослые, а куклы-наши дети. Объясните вашим детям, как надо переходить улицу, как дойти до школы”.

“Скажите им, чтобы они тепло оделись, потому что сегодня холодно и ветрено”.

“Расскажите им /подготовленную или прочитанную/ историю перед сном”
... итд

4. **Лутка – треће лице.** Игре ове врсте могу послужити за организовање разноврсних облика монолога и дијалога, као на пример:

“Расскажите соседу обо всем, что умеет ваша кукла и спросите его что умеет делать его кукла. Чья кукла умеет делать больше?” ... итд.

Помоћу лутке се могу створити спонтане говорне ситуације у којима ће ученици водити дијалог на основу програмом одређене тематике (нпр. са лутком у продавници, код доктора, у ресторану и сл.).

Лутка је веома корисно и ефикасно наставно средство, које подстиче ученичку активност на часу страног језика. Због тога би било добро да се игра са лутком изводи на часовима руског језика у III и IV разреду основне школе упоредо са осталим врстама игара како би та настава била заснована на комуникативном приступу.

Разноврсне комуникативне игре, као што су нпр. игра у продавници, на пијаци, у библиотеци, прослава рођендана и сл. омогућавају да се научене комуникативне функције и језичка знања практично примене.

Често код наставника постоји бојазан да неће моћи остварити програмске задатке уколико уводе додатни дидактички материјал, односно онај који се не налази у уџбенику. Међутим, ако су ови дидактички материјали смишљено одабрани и примерени захтевима наставе и ученицима, они тада само помажу да се програмски циљеви и задаци на разноврсне начине квалитетније и ефикасније остварују.

Литература:

1. Аграновская Л. Д. Как я использую дополнительный материал в 5 классе, 1971, Иностранные языки в школе, 5, Москва, 1981, стр 56-58
2. Выготский С. Л., Игра и её роль в психическом развитии ребенка, Вопросы психологии, н. 6, 1966
3. Яцковская В. Г., Кукла в ролевой игре, Иностранные языки в школе, н. 5, 1985
4. Негневицкая Е. Е., Язык и дети, Наука, Москва, 1981
5. Добрић Н., и сар., Игре за предшколску децу, Београд, 1983
6. Hejjas E., i sar., 100 játék az orosz nyelv, oktatásához, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977
7. Hamori M., Tanulás és tanítás számítógéppel, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983
8. Врховац Ј., “Револуционарни” приступ учењу језика, Страни језици, бр. 3-4, Загреб, 1982, стр. 185
9. Wright A., Mattheidge D., and Buckby M., Games for Language, Learning, Cambridge University, Press, 1979.

Мр Драган Савић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 372.873/876
Стручни чланак
Примљено: 25.12.1994.

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У ЛИКОВНОМ ОБРАЗОВАЊУ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

Резиме: Рачунар постепено улази у наше школе мењајући при томе старе и окореле шаблоне образовања. Основна сврха примене рачунара у настави треба да буде сопособљавање учитеља и ученика за коришћење рачунара у циљу бржег и ефикаснијег решавања различитих проблема. У раду је посебна пажња посвећена могућностима примене рачунара у настави ликовне културе. Аутор сматра да је, узимајући у обзир циљеве и задатке наставе ликовне културе, потребно истаћи следеће проблеме: избор адекватних наставних садржаја, наставних метода рада, избор софтвера и оспособљавање учитеља за коришћење рачунара. Све те поменуте проблеме аутор анализира са циљем да сагледа могућности примене рачунара у настави ликовне културе у процесу образовања учитеља.

Кључне речи: рачунар, настава, ликовна култура

Увод

Данас живимо у времену великих револуционарних открића у науци и техници уопште. Револуција, која је почела, одвија се неслућеном брзином и улази у све поре људског живота. Микрорачунар постепено осваја свет у коме живимо, улази и у школе мењајући при томе старе и окореле шаблоне класичног образовања.

Образовање помоћу рачунара је једна од тема о којој се данас у свету све више расправља. Интересовање за образовање је сасвим оправдано када се зна да је развој образовања у директној вези са развојем друштва. Друштва са вишим образовним нивоом лакше налазе рационална решења за решавање нагомиланих друштвених и политичких конфликта.

Код нас се у последње време много говори и пише о дисфункционалности наших школа, које не могу да одговоре потребама друштва. Излаз из кризе види се у увођењу модерне наставне технологије у васпитно-образовни процес школе.

Како би се успешно спроводила реформа образовања и школе, неопходно је оспособити наставника за нову наставу, за нову улогу, облике и методе рада као и за примену савремених средстава рада. Наставник који не може да договорити потребама нове школе не може бити носилац модернизације васпитно-образовног рада и савремене школе уопште.

Посебно питање је професионална припрема будућих учитеља за позив. Реформа основне школе, која је започела пре неколико година, нужно

намеће потребу мењања начина припремања, усклађивања наставе с обзиром на функције које учитеља очекују у основној школи и увођења нове наставне технологије.

Проблематика увођења нове наставне технологије у педагошко образовање будућих учитеља је веома комплексна јер обухвата велики број педагошких предмета.

У овом раду нашу пажњу усмерићемо на примену рачунара и ефекте те примене у настави ликовне културе у процесу образовања будућих учитеља.

Основна сврха примене рачунара у настави ликовне културе треба да буде брже и ефикасније решавање постављених ликовних проблема, подстицање и развијање стваралачких способности студената. Педагошке вредности су пре свега у томе што нам даје пуну слободу ликовног изражавања, јер сврха није одређена, већ слободна. Слободна примена рачунара пружа студентима могућност да на најбољи начин испоље своје стваралачке способности, да истражују и изналазе нове естетске вредности.

Имајући у виду комплексност примене рачунара у настави ликовне културе, морамо истовремено водити рачуна о неопходности стварања услова за то. Увођење рачунара у наставу ликовне културе претпоставља избор адекватних наставних садржаја, затим наставних метода, софтвера, а наравно и стручних учитеља, оспособљених за извођење такве наставе.

Избор наставних садржаја

Богатство ликовне и примењене уметности, разноликост ликовних подручја, облика рада, материјала и техника рада онемогућава да се у настави ликовне културе све подједнако обради. Због тога је потребно одабрати типичне-кључне проблеме. Приликом избора садржаја треба задовољити два критеријума:

– одабрати и обрадити сва ликовна подручја, а при том одабрати само оне садржаје који се могу темељно обрадити према условима рада и расположивом времену

– рационално повезати ново градиво са градивом које је већ обрађено приликом повезивања.

Природа грађе ликовне уметности је таква да јој се у великој мери увек можемо вратити.

Наставни план и програм није усклађен са савременим тенденцијама које се очитују у наставним садржајима, начину реализације и потребама основне школе. Програм наставе ликовне културе требало би размотрити и осавременити, одстранити застарела знања и што је могуће више укључити нова достигнућа науке и технике, али без уступка модернизму по сваку цену. У таквим условима створиле би се добре могућности за реализацију постављених циљева и задатака. Приликом избора наставних садржаја морамо водити рачуна о томе да одаберемо само оне наставне садржаје који

се могу знатно боље решити применом рачунара, а све остале решаваћемо на уобичајени начин.

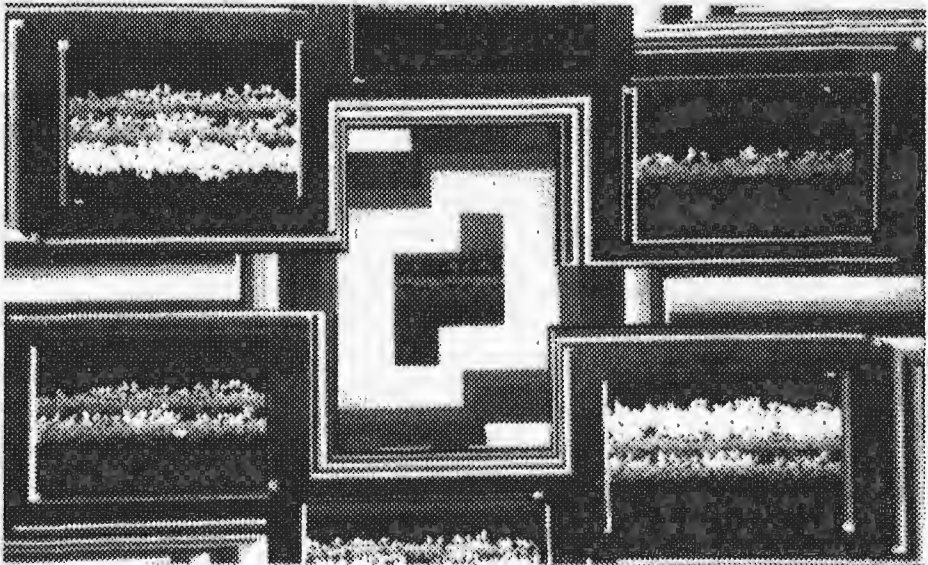
Методe рада

Увођење електронских рачунара у наставу ликовне културе отвара питање избора метода рада које би помогле бржем и ефикаснијем учењу савладавању постављених задатака и проблема.

Методe рада морају бити усаглашене са медијем, карактером предмета, садржаја, софтвера и психо-физичким могућностима студената. Методe у настави ликовне културе морају полазити од законитости процеса у ликовном развију, специфичности креативности, индивидуалних разлика студената и традиционалних метода рада.

Методe рада које је развила савремена дидактика не могу се директно применити у настави ликовне културе. Оне се, углавном, односе на методe преношења и усвајања знања. Потребно је модификовати их, прилагодити специфичном процесу ликовне културе, што никако не би требало да значи укалупљивање у традиционалне методe рада, у ствари, оне су амо полазна основа за изналажење и примену нових наставних метода.

Избор графичког софтвера



Настава ликовне културе се разликује од других наставних предмета по својој грађи, садржају и процесима стваралаштва. Наведене разлике условљавају низ специфичности, као што су:

1. Стваралачки карактер ликовне културе у којој се ангажује целокупна личност

2. Ликовна култура као радни процес који обухвата припремање материјала, извођење рада и естетско процењивање изискује потребно радно време од два школска часа

3. Индивидуалне разлике међу ученицима-студентима, неуједначен развој ликовних и креативних способности и специфичности стваралаштва изискују потребу индивидуалног-индивидуализованог рада са сваким појединцем, приснији однос између ученика-студената и наставника.

Пре избора потребног графичког програма морамо уважити поменуте специфичности. Избор одговарајућег графичког програма изискује од учитеља познавање програма и рачунарске технологије. Програм мора бити:

- поуздан
- једноставан и
- интересантан за коришћење, а
- мора и да обезбеди могућност решавања задатака.

Код нас данас уопште не постоји образовни графички софтвер којим се можемо користити у овој области.

Појава програмског језика "Amiga vision" умногоме ће решити проблем израде графичког образовног софтвера. "Amiga vision" је програмски језик у коме се програмира иконама. "Мишем" се одабере жељена икона, свака икона представља једну наредбу програмског језика, на пример: *покрени слику, прикажи анимацију, удаљи слику* итд. Извршење програма иде, као и код сваког другог програмског језика, одозго наниже, а могуће је и гранање петље, што зависи од корисника. Предност овог програмског језика је у једноставности. Користећи овај програмски језик, корисник не може направити синтаксну грешку, па је стога приступачан сваком појединцу.

Наставни кадар

Учитељ у настави ликовне културе у основној школи има одлучујућу улогу, јер од њега почиње процес стицања ликовне културе.

Специфичности овог предмета захтевају од учитеља познавање струке, педагогије, психологије и задатака друштва. Учитељ мора стваралачки да се односи према садржајима ликовне културе и према ученицима. Он мора поседовати способност естетског просуђивања и вредновања естетских вредности, ликовних радова деце и примене савремене електронске технологије.

Са применом рачунара у настави ликовне културе рад постаје сложенији, организација наставе тежа. То захтева стручног учитеља. Од његове маште и способности да организује наставу зависиће успех у процесу решавања одређеног ликовног проблема. Потребно је такође много веће ангажовање учитеља, боља примпремљеност и већа заинтересованост за рад.

Коришћење рачунара у настави ликовне културе може дати резултате само под условом да је и учитељ оспособљен да рачунар користи у образовне сврхе. Од учитеља се не тражи да буде професионални програмер, стручњак

за рачунарску технологију, већ да је у стању да примени рачунар у специфичне сврхе одређеног наставног предмета.

На жалост, морамо констатовати да се данас рачунар не примењује у припремању учитеља за будући позив, што у ближој будућности може изазвати несагледиве последице у образовању уопште.

Закључак

За успешну практичну примену рачунара у настави ликовне културе у процесу образовања будућих учитеља потребно је припремање програма који одговара задацима, потребама и могућностима студената. Методе рада морају бити усклађене са медијем, карактером софтвера и психо-физичким способностима корисника. Учитељ треба да буде оспособљен да се служи савременим електронским средствима које ће сутра примењивати у настави основне школе. Очигледно је да ће се увођењем рачунара, нових адекватних наставних садржаја, као и других метода и облика рада битно променити улога учитеља у наставном процесу. Примена рачунара олакшаће рад учитељу који се неће више обраћати пасивном примаоцу, већ активном студенту, учиниће да предавања буду интересантнија, омогућиће индивидуализацију рада са сваким студентом, рад у мањим групама, рад са талентованим и слабијим студентима.

Литература:

1. Јаковљевић Р., *Практикум наставе ликовне културе за I, II, III и IV разред основне школе*, Учитељско друштво, Лозница, 1988
2. Јукић С., *Савремена наставна технологија у образовању наставника*, Мисао, Нови Сад, 1984
3. Квашчев Р., *Психологија стваралаштва*, Београдски издавачко-графички завод, Београд, 1976
4. Карлаварис Б., Арпад Б., Каменов Е., *Развој креативности у функцији еманципације личности уштем ликовне културе*, Просвета, Београд, 1988
5. Карлаварис Б., *Методика ликовног васпитања*, III део, Уметничка академија у Београду, Београд, 1978
6. Мајкић, Д., *Компјутерска графика*, Народна техника Војводине, Нови Сад, 1978
7. Надрљански Б., *Електронски рачунарски системи и њихова примена у образовању*, Педагошки завод Војводине, Н. Сад, 1986
8. Надрљански Б., *Компјутери, настава и учење*, Мисао, Н. Сад, 1986.

Mr Душан Родић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 796.012.1
Стручни чланак
Примљено: 17.12.1994.

УТИЦАЈ ОДБОЈКЕ КАО САДРЖАЈА СИСТЕМАТСКОГ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА НА ФИЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТКИЊА

Резиме: Испитиване су физичке способности студенткиња Педагошке академије “Жарко Зрењанин” у Сомбору, при упису у прву годину школске 1991/92. године и на завршетку школске године, да би се установило какав је утицај на физичке способности имало једногодишње систематско физичко вежбање, чији је садржај била спортска игра – одбојка. Испитиване су: брзина, гнпкост, експлозивна снага, координација, репетитивна снага и статичка снага.

Резултати истраживања су показали да су се физичке способности студенткиња, сем брзине, под утицајем једногодишњег систематског вежбања, чији је садржај била одбојка, одржале на почетном нивоу.

Кључне речи: физички, развој, способности, вежбање, утицај

Другачији програм наставе физичког васпитања за студенте педагошких академија у односу на средњу школу био је довољан разлог да нас наведе на проучавање утицаја те наставе на физичке способности студенткиња.

Наиме, у односу на средњошколски програм који је разноврстан и свестран, али и обавезан за ученике, програм за студенте је такође разноврстан, међутим, не пружа могућност вишестраног утицаја на промене физичких способности, који је присутан у средњошколском програму. Но, ми смо и поред тога настојали да, организацијом систематског физичког вежбања, побољшамо физичке способности студената. Ово истраживање треба да покаже колико смо у томе успели.

Задатак овог истраживања је утицај одбојке, као садржаја систематског физичког вежбања, на физичке способности студенткиња I године Педагошке академије “Жарко Зрењанин” у Сомбору школске 1991/92. године.

Иначе, питања трансформације физичког развоја и физичких способности стално су предмет интересовања истраживача у физичкој култури (Стојановић, 1971, 1972, Радовановић, 1987). Међутим истраживање физичког развија и физичких способности студенткиња педагошких академија прво је овакве врсте. Резултати овог истраживања помогли су нам у организовању наставе.

Претпоставка (хипотеза) је била да ће систематско физичко вежбање, чији је садржај одбојка, одржати физичке способности студенткиња на постојећем нивоу.

Циљ истраживања је био да утврдимо могућности наставе физичког васпитања у одражавању физичких способности студенткиња.

Значај истраживања је у томе да се покаже какве су могућности овако постављене наставе физичког васпитања у погледу трансформације физичких способности студенткиња. Било је потребно да сазнамо да ли ћемо и на овај начин одржати физичке способности студенткиња, тако потребне за извођење наставе физичког васпитања у основној школи. У овоме видимо и смисао истраживања. На основу резултата оваквог изучавања моћи ће да се унесу евентуалне измене у наставу физичког васпитања у будућем раду академија и учитељских факултета.

Начин рада

За процену степена развоја физичких способности било је потребно претходно утврдити да ли утиче и у којој мери биолошки развој студенткиња.

Испитивањем је обухваћена генерација студенткиња (N=60) уписана у Академију школске 1991/92. године. Узети су у обзир само резултати рада са студенткињама од 19 година. Хронолошка старост студенткиња је одређена тако што су на дан мерења 19 година имале све оне студенткиње са 19 година плус – минус шест месеци.

Испитивање смо извели тестирањем. За процену физичких развоја мерили смо:

- висину тела,
- масу тела и
- обим леве подлактице.

За процену физичких способности мерили смо за:

- брзину – тапинг руком,
- гинкост – дубоки претклон,
- експлозивну снагу – скок у даљ из места,
- координацију – слалом са три лопте,
- репетативну снагу – подизање трупа на клупи и
- статичку снагу – вис у згибу.

Мерење смо извели у сали за физичко васпитање за време редовне наставе: прво 22. 10 1991. године и друго 14. 05 1992. године, пре подне. Студенткиње су биле одевене у спортску опрему а при неким мерењима обавезно су изувале патице (према упутству за тестирање). Мерењем је обухваћено 60 студенткиња.

За испитане параметре израчунати су основни статистички показатељи:

\bar{X} (аритметичка средина)

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{N}$$

C (стандардна девијација)

$$S = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N - 1}$$

КВ (коэффициент варијације) и

$$KV = \frac{S \cdot 100}{X}$$

t – тест помоћу кога је израчуната статистичка значајност аритметичких средина резултата првог и другог мерења.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N} + \frac{S_2^2}{N}}}$$

У току школске године одржано је 57 часова физичког васпитања.

Резултати истраживања и дискусија

Резултати истраживања за физички развој приказани су у табели број један а за физичке способности у табели број два. При израчунавању значаја разлика определили смо се за блажи критеријум ($P < 0,05$).

Таб. бр. 1

Упоредни преглед резултата физичког развоја студенткиња при упису и завршетку I године студија (N=60)

Параметри	Мерења	\bar{X}	S	KV	t - тест	
					t	интервал
Висина тела	I	165.47	6.68	4.04%		
	II	165.55	6.69	4.04%	0.07	$t < 0.05$
Маса тела	I	58.31	7.71	13.22%		
	II	58.04	8.45	14.56%	0.18	$t < 0.05$

Параметри	Мерења	\bar{X}	S	KV	t-тест	
Обим леве подлактице	I	22.51	1.42	6.31%		
	II	22.64	1.43	6.32%	0.50	$t < t_{0.05}$

Гранична вредност статистичке значајности за $N=60$ на нивоу $t_{0,05}=2,00$

Просечна висина тела студенткиња при упису у Академију била је 165,47 сантиметара а на крају прве године студија 165,55 сантиметара. Ова разлика резултата просечне висине није статистички значајна ($t < t_{0,05}$), и показује да је биолошки развој студенткиња, мерен овим параметром, завршен. Хомогеност групе и у првом и у другом мерењу изражена коефицијентом варијације је иста и добра 4,04% (Према усвојеним критеријумима за вредност коефицијента варијације до 10% хомогеност је добра, до 20% задовољавајућа, до 50% слаба, а преко 50% веома слаба).

Просечна маса тела студенткиња при упису у Академију била је 58,31 килограм а на завршетку школске године 58,04 килограма. Разлика ових просечних резултата је мала и статистички није значајна ($t < t_{0,05}$). Из овога се може закључити да је физички развој студенткиња, мерен овим параметром, завршен. Интересантно је да је у овом параметру хомогеност групе и на првом и на другом мерењу, мерена коефицијентом варијације, слабија од хомогености висине тела али је ипак задовољавајућа (13,22%, односно, 14,56%).

Просечна вредност обима леве подлактице студенткиња при упису у Академију је 22,51 сантиметар а при завршетку школске године 22,64 сантиметра. И ова разлика просечних резултата статистички није значајна, па можемо закључити да је физички развој студенткиња, мерен овим параметром, завршен. Хомогеност групе и на првом и на другом мерењу је добра (6,31% односно 6,32%).

На основу овога закључујемо да је физички развој студенткиња на првој години Академије завршен. Као такав не може утицати на развој физичких способности студенткиња.

Параметри	Мерења	\bar{X}	S	KV	t-тест	
					t	ниво знач.
Тапањ руком	I	37.83	3.67	9.70%		
	II	39.47	3.81	9.65%	2.37	$t < t_{0.05}$
Дубоки претклон	I	51.45	5.59	10.86%		
	II	52.18	5.22	10.00%	0.73	$t < t_{0.05}$
Скок у даљ из места	I	160.64	17.87	11.12%		
	II	163.54	17.58	10.75%	0.90	$t < t_{0.05}$

Параметри	Мерења	\bar{X}	S	KV	t-тест	
Слалом са три лопте	I	36.07	11.12	30.83%		
	II	33.11	5.48	16.55%	1.85	$t < 0.05$
Подизање трупа	I	6.72	5.99	89.18%		
	II	8.42	6.37	75.68%	1.51	$t < 0.05$
Вис у згибу	I	19.79	16.99	85.86%		
	II	21.76	15.60	71.71%	0.66	$t < 0.05$

Гранична вредност статистичке значајности за $N=60$ на нивоу $t_{0,05}=2,00$

Просечан резултат брзине студенткиња, мерен тапингом руком, при упису у Академију био је 37,83 бода, а на завршетку школске године 39,47 бодова. Ова разлика је статистички значајна ($t > 0,05$). Из овога се види да је било промене брзине у току школске године. Брзина је повећана. Хомогеност групе, мерена коефицијентом варијације, на оба мерења готово је иста (9,70% и 9,65%) и добра је.

Просечан резултат гилкости студенткиња, мерен дубоким претклоном, при упису у Академију је био 51,45 сантимерара, а на крају школске године 52,18 сантимерара. На крају школске године је био бољи. Међутим, та разлика резултата аритметичких средина статистички није значајна ($t < 0,05$). То значи да је гилкост студенткиња остала иста – непромењена. И у овом параметру хомогеност групе је у првом и у другом мерењу, мерена коефицијентом варијације (10,86% и 10,00%) слична, а задовољавајућа.

Просечан резултат експлозивне снаге студенткиња, мерен скоком у даљ из места, био је при упису у Академију 160,64 сантимерара, а на крају школске године 163,54 сантимерара. И у овом параметру резултат на крају школске године је нешто бољи од онога при упису. Али, и ова разлика просечних резултата статистички није значајна ($t < 0,05$). Ово значи да није било промене експлозивне снаге. Хомогеност групе у оба мерења, мерена коефицијентом варијације (11,12% и 10,75%) је задовољавајућа.

Просечан резултат координације студенткиња, мерен слаломом са три лопте, био је при упису у Академију 36,07 секунди, а на крају школске године 33,11 секунди. Студенткиње су показале на крају школске године бољу координацију покрета, али не толико да би та разлика била статистички значајна ($t < 0,05$). Зато и овде морамо да констатујемо да није било промене у координацији покрета. Група је показала већу хомогеност у другом испитивању. У првом испитивању била је слаба (30,83%), а у другом на крају школске године задовољавајућа (16,55%), што је сигурно утицај систематског физичког вежбања.

Просечан резултат репетитивне снаге студенткиња, мерен подизањем трупа, при упису у Академију био је 6,72 пута а на крају школске године 8,42 пута. Разлика резултата статистички није значајна ($t < 0,05$). Према томе, није било промене у репетитивној снази студенткиња. Хомогеност групе у оба

мерења, мерена коефицијентом варијација, је веома слаба (89,18% и 75,68%). Овај тест је за већину студенткиња био веома тежак и то је довело до велике разлике у резултатима.

Просечан резултат статичке снаге студенткиња, мерен висом у згибу, при упису у Академију био је 19,79 секунди а на крају школске године 21,76 секунди. И овде разлика резултата аритметичких средина статистички није значајна ($t < 0,05$), што показује да промена у статичкој снази студенткиња није било. Хомогеност групе, мерена коефицијентом варијације, у оба мерења веома је слаба (преко 50%). Као и претходни тест, и овај је за наше студенткиње био тежак.

Закључак

На основу добијених резултата и дискусије може се закључити следеће:

1. Физички развој студенткиња на првој години студија у Академији је завршен, па према томе није могао утицати на промене физичких способности.
2. Физичке способности студенткиња прве године Академије, под утицајем једногодишњег систематског физичког вежбања, чија је садржина била одбојка, осим брзине, остале су непромењене.
3. Физичким вежбањем успели смо да задржимо физичке способности студенткиња на нивоу при упису у Академију. За нас је врло значајно да физичке способности нису опале.
4. Потврђена је претпоставка (хипотеза) да ће систематско физичко вежбање у току прве године студија, чија је садржина одбојка, одржати физичке способности студенткиња на постојећем нивоу, при упису у Академију.
5. С обзиром на специфичност учитељског позива, који од учитеља захтева да једним делом буде и наставник физичког васпитања, добро је да се наставом физичког васпитања у Академији могу да одрже физичке способности.

Литература

1. Радвановић, Б.: *Физичка култура студентске омладине*, НИО "Универзитетска ријеч", Никшић, 1987
2. Стојановић, М., Влах, Р. и Радосављевић, О.: *Анализа физичког развоја и физичких способности студенткиња физичког васпитања*, Физичка култура 25:252, 1971, Београд
3. Стојановић, М., Тодоровић, Б. и Влах, Р.: *Промене развоја и физичких способности у студенткиња прве године студија физичког васпитања*, Спортномедицинске објаве, Љубљана, 9:396, 1972

Др Ђорђе Ђурић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 159.953.5:371.311.1
Прегледни чланак
Примљено: 21.12.1994.

ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ

Резиме: У раду се указује на индивидуалне разлике међу ученицима од значаја за диференцирани и индивидуализовани наставни приступ. Полазећи од природе и одређења индивидуализације наставе и резултата истраживања индивидуалних разлика, анализирају се психолошке основе овог облика наставе и задаци наставника (да откривају индивидуалне разлике, да их уважавају и наставу индивидуализују и персонализују, да подстичу самостално учење и иницијативу ученика, њихову оригиналност и стваралаштво, као и интересне активности, жеље и потребе ученика).

Кључне речи: индивидуалне разлике, склоп особина, способности и мотива личности, индивидуализација наставе, когнитивни стил.

Захтеви за усклађивањем задатка наставе, обима, нивоа и темпа обраде наставних садржаја, као и облика и метода васпитно-образовног рада са индивидуалним особинама, способностима, мотивацијом и другим важним обележјима личности ученика, истакнути су одавно. Ови се захтеви заснивају на сазнању, стеченом искуством али још више и потпуније на психолошким истраживањима, о индивидуалним разликама међу ученицима. Разлике међу ученицима истог узраста испољавају се у нивоу развијености и у квалитету физичких, интелектуалних, емоционалних, социјалних, мотивационих и других карактеристика личности, у склопу особина, способности и мотива; у претходном искуству, стеченом у различитим условима одрастања, у когнитивном стилу, као и у бројним другим карактеристикама ученика.

Индивидуалне разлике међу ученицима

На индивидуалне разлике и степен њиховог испољавања указују резултати бројних емпиријских истраживања, од којих ће се неки навести (Квашчев, 1978). Индивидуалне разлике су утврђене међу ученицима истог узраста у погледу темпа и нивоа развоја способности и других особина личности, а које се са узрастом повећавају. Откривене су, на пример, разлике у способностима учења и памћења, као и у развијености других интелектуалних способности, код ученика истог количника интелигенције. Испитивања, пак, интелигенције указала су нам на значајне разлике: на пример, међу децом од 11 година има и оних чији је количник интелигенције на нивоу детета од шест, али и оних са интелектуалним капацитетом од

песнаест година. Изразите разлике су констатоване у развијености појединих ужих способности а које имају велики утицај на школско постигнуће. Такве су, на пример, разлике у вербалним способностима (посебно у учењу, вербалног материјала и у разумевању текста), као и у математичким способностима. Оне износе код млађих ученика око четири, а код старијих ученика основне школе око седам година менталног узраста. С обзиром на велики значај способности симболичког резоновања које се налазе у основи поменутих разлика и на доминантни удео вербалних и математичких способности у школском постигнућу, у даљем развоју ученика ове разлике могу бити и знатно веће. Ако се томе додају и сазнања да су поменуте способности сложене и да обухватају више ужих способности, као и да постоји њихов утицај на школско постигнуће у више наставних области и предмета, онда је оправдано да се говори о изузетно великим разликама у интелектуалном потенцијалу и у развојним могућностима ученика.

Интелектуална сфера је, међутим, условљена и повезаца са другим аспектима и чиниоцима развоја: са социо-културним окружењем одрастања детета, раним учењем и квалитетом искустава (Ивић, 1976), са афективним, социјалним и мотивационим развојем, што додатно проширује подручја индивидуалних разлика.

Психолошка истраживања особина личности ученика откривају индивидуалне разлике које непосредније утичу на школско постигнуће. Констатоване су, такође, важне дистинктивне особине ученика који постижу различити школски успех (Квапчев и Радовановић, 1977, Квапчев, 1978, Квапчев, Ђурић, Кркљуш, 1989). Међу овим сложеним особинама, као изворима индивидуалних разлика, посебно се наглашавају следеће: добра интеграција личности, емоционална стабилност, зрелост, сталоженост, екстравертност, способност самоконтроле, отвореност за промене и новине, некомформизам, савесност и др. Ако се имају у виду и друге особине, које као и наведене имају и мотивациону вредност, сазнања о сложености и изражености индивидуалних разлика постају још потпунија.

Наведеним разликама требало би додати и оне које су утврђене у подручју мотивације за учење, а последица су посебно утицаја социо-културне средине и васпитања деце. Ове разлике су изражене у врсти и нивоу развијености мотивације, као и у тенденцији развоја од доминације спољашње (екстринзичне), ка све потпунијем формирању и преовладавању унутрашње (интринзичне) мотивације. Разлике се, надаље, додатно увећавају и проширују на оне које потичу од појединих сложених структурално-динамичких својстава личности са снажном мотивационом вредношћу и социјалном условљеношћу, као што су: преференције, интересовања, ставови и вредности.

Афективна и социјална обележја ученика представљају такође, значајне изворе индивидуалних разлика, посебно изражених у различитом односу према учењу и школи, у афективном доживљају учења и школског постигнућа, у односима према другим учесницима школских активности, у преферирању и развијању одређених васпитних ставова и поступака.

Поменута су само нека општа сазнања о изворима и манифестацијама индивидуалних разлика међу ученицима. Ове разлике додатно обликује – за

сваког појединца особена – повезаност, условљеност и интегрисаност бројних својстава личности. Отуда и настојање психолога да резултате истраживања ефеката васпитно-образовног рада анализирају (често уз примену сложених мултиваријантних статистичких процедура) као последице дејства три групе фактора: 1) утицаја склопа особина, способности, мотивације и других својстава личности ученика; 2) дејства специфичног васпитно-образовног третмана (схваћеног у широком значењу – свих чинилаца, облика, садржаја, организације образовања); 3) интеракције између наведених група фактора.

Психолошки аспекти индивидуализације наставе

Постојање индивидуалних разлика потврђује да различитом склопу индивидуалних особина, способности, мотивације и других својстава не одговара исти педагошки приступ, пошто је непродуктиван. Већи и потпунији васпитно-образовни ефекти постићи ће се диференцираним и индивидуализованим педагошким третманом, уважавањем разлика међу ученицима. Поштовање ових разлика подразумева усаглашавање циљева и задатака, сложености и обима програмских садржаја, начина и темпа њихове обраде, избора облика и метода рада са индивидуалним обележјима сваког ученика, са циљем да се подстиче и ефикасно остварује развој личности. Индивидуализација наставе не значи само прилагођавање рада постојећем нивоу развијености ученика, већ обухвата и функцију развијања индивидуалних потенцијала.

Наведени захтеви за индивидуализацијом наставе могу се остваривати у различитим облицима и на различитим нивоима, у зависности од више чинилаца. У условима редовне наставе у школи, користе се различити облици индивидуализације: од *индивидуалне наставе са појединцем, наставе са групом ученика*, који су уједначени према важним обележјима, *рада у паровима, индивидуализације наставе са ученицима целог одељења*, уз различити степен прилагођавања и усаглашавања задатака, садржаја, обима и сложености градива, облика и метода рада са индивидуалним карактеристикама ученика. Мада је циљ исти – индивидуализација васпитно-образовног рада, поменути облици индивидуализације имају различите нивое остваривања овога принципа, као и различите ефекте. Независно од тога, за сваки облик индивидуализације полазни и неопходни услов је познавање важних особина, способности и мотивације, као и других својстава ученика. Овакав приступ наглашава и општеприхваћено одређење индивидуализације наставе. Ова се настава третира као *“дидактички принцип који обавезује школу и наставника да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученицима, да откривају, уважавају и развијају научно признаје разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење ишће више индивидуализују и персонализују, да ученику омогуће релативно самостално и самоиницијативно учење, усклађено с друштвеним и општим задацима наставе, да подстичу социјално савралачко мишљење ученика и признају оригиналности његове личности, да поштомажу његове хобије, жеље и пошребе, иако оне немају општи значај”* (Педагошка енциклопедија, 1989, стр. 265).

Цитирано одређење индивидуализације наставе омогућује да се издвоје поједини психолошки аспекти и чиниоци, те да се доведу у везу са расположивим резултатима истраживања. Ови се аспекти могу, надаље, трансформисати у неколико задатака наставника, међу којима су следећи: 1) да откривају и развијају научно признате разлике међу ученицима, 2) да их уважавају и наставу индивидуализују и персонализују, 3) да омогућавају самостално и самоиницијативно учење ученика, 4) да развијају оригиналност и стваралаштво ученика, 5) да подстичу ученикове интересне активности, жеље и потребе.

Први захтев који се поставља у индивидуализацији васпитно-образовног рада, дакле, односи се на задатак наставника, стручних сарадника и научника – истраживача да *откривају индивидуалних разлике* међу ученицима, односно да проналазе битне и за појединца особене карактеристике личности да би се прилагођавање рада уопште могло остваривати. Раније наведени резултати психолошких истраживања, као и општа психолошка сазнања, сведоче о значајним индивидуалним разликама међу ученицима. Ова сазнања су углавном на *нивоу универзалних норми развоја*, знатно ређе на *нивоу групних норми*, а најмање се информације односе на *индивидуалне карактеристике појединца (ниво индивидуалних норми)*. Сазнање о овим последњим, међутим, омогућује остваривање потпуне индивидуализације учења и наставе. Отуда, применљивост психолошких сазнања често није на потребном и пожељном нивоу, мада се резултати ових истраживања не користе ни колико је то могуће у постојећим условима. Често се уопштено и извесна неконзистентност резултата појединих истраживања користи као оправдање за недовољно уважавање индивидуалних разлика и за претерано коришћење фронталног начина рада. Ако се, пак, индивидуализација спроводи, она је најчешће на нивоу истих или сличних задатака за све ученике у одељењу, уз захтев да свако напредује колико може и уз евентуално појединачно пружање помоћи. Понекад се, у условима рада са целим одељењем, врши индивидуализација уз примену задатака на три нивоа сложености. Права или потпуна индивидуализација се ретко спроводи пошто захтева *идиографски ириситиу* сваком ученику и упознавање норми индивидуалног развоја, те прилагођавање задатака, садржаја и активности индивидуалним својствима сваког ученика. Делумична индивидуализација наставе заснива се на *номоџетско-сџаиисџичком ириситиу* и уважавању просечног степена развијености важних карактеристика ученика једног одељења, разреда или шире групе вршњака и подешавање садржаја и облика рада према групним нормама развоја.

Релативно ретка примена индивидуализације наставе произилази посебно из недовољне оспособљености наставника за систематско упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика. Томе доприноси и недовољно ангажовање стручних сарадника – психолога и педагога, на пословима истраживања индивидуалних разлика. Коначно, узрок недовољне индивидуализације наставе налази се и у малом и ретком коришћењу резултата ширих психолошких истраживања индивидуалног развоја и одсуства примене разних педагошких процедура ради постизања оптималног развоја ученика. Ово стање је потребно систематски мењати да

би се остварио значајнији помак у увођењу индивидуализације наставе. Стручне сараднике потребно је подстицати на ова испитивања пошто је упознавање индивидуалног развоја ученика и пружање помоћи наставницима у индивидуализацији рада један од њихових најзначајнијих задатака. Школски психолози и педагози су, уосталом, потпуније оспособљени за овај посао од наставника. Током професионалног образовања, наставници, а посебно учитељи су стекли одређене информације о индивидуалним разликама и о могућности њиховог упознавања, али то није довољно психолошко оспособљавање за спровођење индивидуализације наставе. Стручним усавршавањем, индивидуалним праћењем стручне литературе, критичким анализирањем своје праксе и спремношћу да се испробавају нови приступи, засновани на стручним и научним истраживањима, допринеће њиховом оспособљавању за индивидуализоване облике рада. При томе, наставници ће највише информација о индивидуалном развоју ученика стећи посматрањем ученика у различитим ситуацијама и активностима: посебно у току наставе, решавања школских задатака, излагања научног материјала, у заједничким радним активностима у групи ученика и др. (Ђурић, 1994). Наставник ће, такође, анализом ученикових радова у појединим подручјима стицати додатне информације о ученику и његовим важним обележјима, као и што може примењивати једноставније психолошке инструменте и поступке (социометријски тест, скале процене, интервју, упитник), ради упознавања неких особина ученика. Потпуније упознавање индивидуалних разлика међу ученицима наставник може остварити ако систематски прати и проучава психолошку и педагошку литературу и ако је усмерен на самостално стваралаштво и експериментисање. Од истраживача се, пак, очекује да своја проучавања више усмере на упознавање индивидуалних разлика међу ученицима, на развијање поступака за њихово испитивање, на оспособљавање наставника за систематско праћење и упознавање карактеристика ученика, те на могућности примене резултата својих истраживања индивидуалних својстава ученика.

Други важан задатак који произилази из наведеног одређења индивидуализације наставе односи се на *уваживање индивидуалних разлика међу ученицима и на индивидуализацију и персонализацију наставе*, подешавањем задатака, садржаја и облика рада према индивидуалним особинама ученика. При томе, усклађивање педагошког приступа некада може бити *према општем склопу битних особина, способности и мотивације* сваког ученика, ако школски психолог или истраживач обезбеди наставнику важне информације о индивидуалним карактеристикама ученика. Усклађивање, међутим, може бити и *према само неким карактеристикама ученика – појединца или према групи ученика*. На пример, нека истраживања указују на постојање јасних разлика у погледу склопа особина, способности и мотивације ученика који постижу различити школски успех. Тако су Квашчев и Радовановић (1977) открили следећих шест склопова особина личности ученика:

“**Први склоп:** високо развијена интелигенција, флексибилност и оригиналност; независни су и самопоуздани; некомформисти и склони истраживању и ризицима; самостално доносе одлуке, није им потребна

подршка других; емоционално су стабилни, неинхибирани и спонтани; развијена им је мотивација за стваралачко учење.

Други склоп: веома развијена интелигенција; комформисти су; нису самопоуздани; нису склони ризику и не желе да истражују; није им развијена мотивација за стваралачко учење, већ преферирају мотивацију за критичко учење; емоционално су нестабилни.

Трећи склоп: веома развијена интелигенција и способност учења и решавања проблема; емоционално су стабилни и зрели; доминантни су и предузимљиви; савесни су и истрајни у раду; изразито им је развијена радозналост и мотивација за стваралачко учење; опрезни су у послу и неконвенционални.

Четврти склоп: просечно развијена интелигенција и способност за учење; није развијена оригиналност; емоционално су стабилни и имају веома снажно развијен его; склони су да истражују; савесни су и истрајни у раду; предузимљиви су и самопоуздани; нису анксиозни и неуротични.

Пети склоп: просечно развијена интелигенција и способност за учење; емоционално су нестабилни, анксиозни су и забринути; плашљиви су и нису самопоуздани; претежно се ослањају на групу; комформисти су.

Шести склоп: просечно развијена интелигенција, способност за учење и оригиналност; теже да доминирају; одсуство депресије и песимизма; нису истрајни у раду; у већини ситуација нису смели и радознали; конвенционални су и прилагодљиви." (према: Квашчев, Ђурић и Кркљуш, 1989, стр. 82).

У односу на сваки наведени тип склопа особина и способности, аутори предлажу одређени индивидуализовани третман васпитно-образовног рада.

У истраживању Квашчева, Ђурића и Кркљуша (1989), утврђене су следеће дистинктивне карактеристике личности ученика који постижу различити школски успех:

"Одличне и врло добре ученике карактерише виши ниво следећих својстава: интелектуалних способности, афектотимије (срдачности и спремности за сарадњу), савесности, благице, контролисаности, самооцене вредности и способности, као и мотива постигнућа, уз мали степен или одсуство изражености патолошких конативних димензија.

Ученике са довољним и недовољним успехом карактерише нижи ниво интелектуалних способности, самооцене вредности и способности, мотива постигнућа, савесности и интегрисаности личности. Њих, надаље, одликује већи степен уздржаности, оштрине, спокојства, као и других патолошких конативних димензија (анксиозности, агресивности, импулсивности и неповерења у људе).

Ученици са постигнутим добрим успехом по својим дистинктивним карактеристикама, веома су блиски ученицима с довољним и недовољним успехом, уз мању израженост импулсивности и неповерења у људе, а већу развијеност памћења, мотива постигнућа и самооцене вредности личности" (стр. 123).

Наведене дистинктивне особине могу да послуже као пример могућег груписања ученика једног одељења у уједначене скупине. Полазећи од поменутих резултата истраживања и од сопственог искуства, те од уочених

сличних правилности понашања ученика, наставник може применити диференцирани и индивидуализовани приступ са ученицима са којима radi. Анализа поменутих истраживања за наставника не мора бити само информативна, већ и формативна, указујући му на могућности макар и парцијалних испитивања и стимулишући га да сличне подухвате и сам чини.

Увођењу индивидуализације наставе, њеном адекватнијем заснивању и праћењу ефеката може допринети и *примена критеријумских шесћорова знања*, у функцији формативне евалуације, односно формативног оцењивања (Вучић, 1978). Критеријумским тестовима, који имају исти облик као и нормативни тестови знања, утврђује се ниво савладавања градива, у односу на прецизно утврђене задатке и циљеве учења. Ови тестови пружају и ученицима и наставницима информације о стеченом нивоу знања и оријентису их у даљем раду. На основу резултата на критеријумским тестовима могуће је тако обликовати садржаје, методе и облике рада (индивидуализација задатака у редовној настави, у домаћим задацима, у групном раду и сл.) да ученици постигну утврђене циљеве. Индивидуализација учења и наставе су, у овом случају, могући ако су претходно јасно постављени и операционализовани образовни циљеви и задаци за сваког ученика и ако су према њима обликовани програмски садржаји. Овако постављена индивидуализација наставе усклађена је према претходно постигнутом нивоу учења сваког ученика. Ефекти овако организованог рада биће још већи и потпунији ако је усклађивање извршено и према другим важним индивидуалним својствима ученика.

Примена критеријумских тестова знања, у функцији индивидуализације наставе, односи се претежно на постизање формулисаних циљева на образовном плану, са тежњом да постављене циљеве постигне сваки ученик. Они тако могу допринети постизању образовних стандарда, мада ни васпитне ефекте овако организованог рада не треба занемарити. Наиме, истраживачи су констатовали и вредне васпитне ефекте, као што су: доживљај успеха, повећање самопоштовања и поверења у сопствене способности, развијенија мотивација за постигнућем и ученика и наставника који су учествовали у истраживању примене критеријумских тестова знања и индивидуализацији наставе.

Важан задатак наставника у процесу индивидуализације наставе односи се и на *јодсцицање ученика на самосталности и иницијативности у учењу*. Овај ће задатак наставник остваривати ако ученика подстигне да себи самостално поставља ближе и даље циљеве, ако му омогућује да бира начине и путеве њиховог постизања, ако поштује иницијативу ученика у учењу, и проверавању својих могућности, ако ученика ставља у позицију субјекта учења и свога развоја, ако ученику омогућује да оствари слободну комуникацију са наставником и друговима, ако ученик учествује у евалуацији свога постигнућа, како у односу на свој претходни успех тако и у односу на постигнуће своје групе и сл. Поменуте и сличне задатке ученик може реализовати много потпуније у индивидуализованој него у фронталној настави. Важност подстицања самосталности и иницијативе ученика у оквиру индивидуализације наставе произилази и из повезаности ових својстава са

развијањем критичког мишљења, стваралачких способности, истраживачког учења и специфичног когнитивног стила ученика.

Следећи задатак наставника који пројилази из одређења индивидуализације је *развијање критичког мишљења, оригиналности и стваралачког ученика*. Ова својства личности су индивидуалне одлике, различито развијене код ученика, те и утицај на њихов развој кроз наставу мора бити индивидуализован. Мада извесни садржаји на којима се ове способности развијају и усавршавају могу бити заједнички или слични за више ученика, па и за читаво одељење, сваки ученик мора самостално, на себи својствен начин, да изводи интелектуалне операције: да анализира, процењује, вреднује, увиђа везе и односе, сагледава садржаје са различитих становишта и врши њихово трансформисање. "Вежбање" ових интелектуалних операција није могуће колективним радом, или бар не у довољној мери, већ индивидуализованим приступом сваког ученика. Наставник има улогу да обликује садржаје, да формулише проблеме и да подстиче ученике да и они то чине, да их стимулише да критички преиспитују своје сазнање и закључке и да проблеме сагледавају на нове начине.

Способност критичког мишљења се тешко може развијати фронталним радом, услед претежно предавачке наставе, захтева за усвајањем готових знања и доминације рецептивног нивоа учења. У индивидуализованој настави могуће је остварити и развијати облике стваралачког учења у којима учествују, али се и развијају, способности за учење и креативне способности ученика, као што су: способност стицања и разумевања нових знања, њихова прерада на стваралачки начин, примена знања у разним активностима и ситуацијама, креативно решавање проблема, проналажење скривених идеја у садржајима учења, откривање нових идеја на основу познатих чињеница, проналажење нових правила и принципа, откривање нових значења садржаја који се учи, изналагање општих метода за решавање проблема на градиву које се учи, извођење генерализација и др. Специфичним системом вежбања ученика у креативном решавању проблема, остварени су трајнији ефекти на интензивирању интелектуалног развоја ученика и на развијању стваралачких начина учења (Кавшчев, 1980; Стојаковић, 1981).

Индивидуализација наставе омогућује да ученик, користећи *стваралачке начине учења* развије *специфични когнитивни стил* који обезбеђује бољи квалитет и трајност учења и већу трансферну вредност. На развој истраживачког когнитивног стила, према налазима Брунера, Дејвиса, Квашчева и других, нарочито утичу задаци у процесу учења који ученика стављају у позицију:

- да трансформишу знања и откривају нова значења садржаја које уче;
- да интерпретирају одређене садржаје на нови начин и да производе нове информације;
- да производе нове идеје на основу анализе датих садржаја;
- да проналазе удаљене, необичне и оригиналне везе, примењујући одређене генерализације.

Истраживачи у овој области посебно наглашавају повезаност стваралачких облика учења са унутрашњом мотивацијом, посебно са

мотивом за постигнућем, нивоом аспирације, самопотврђивањем, мотивом самоактуализације. На основу ове повезаности, креативне способности учења добијају мотивациону вредност, те имају тенденцију да се даље реализује кроз процес учења. Остварени успех у стваралачком учењу има повратно позитивно дејство на потврђивање креативних способности, на примену стваралачког учења и на развој специфичног когнитивног стила, пошто се верификују као ефикасни у учењу и решавању проблема.

Значајне индивидуалне разлике међу ученицима постоје не само у погледу склопа особина, способности и мотивације личности, већ и у погледу њиховог *когнитивног стила*, као општег начина упознавања и схватања свега и уопште когнитивног функционисања појединца. Когнитивни стил обухвата релативно стабилне особине које утичу на начин пријема, систематизације, ускладиштења и коришћења информација у учењу и решавању проблема. Сазнајни стил се испољава у опажању, учењу, мишљењу и у решавању проблема. Он садржи и емоционалне и мотивационе карактеристике, као и посебно истакнуте особине личности. Међу овима, као важна дистинктивна обележја когнитивног стила, наводе се следећа: самосталност – несамосталност, зависност – независност, смелост и радозналост у решавању проблема – одсуство смелости и радозналости, толерантност – нетолерантност на двосмисленост и нејасне ситуације и информације, промишљеност – импулсивност (непромишљеност), склоност аналитичком приступу – несклоност аналитичком приступу, тежња да се проблем схвати у свој сложености – тежња ка поједностављивању сложених проблема, еластичност – крутост, отвореност духа за нове идеје – затвореност за новине и сл. (Лазаревић, 1978).

Полазећи од важних обележја појединих когнитивних стилова, Радовановић и Квапчеч (1976) наводе више типова сазнајног стила: аналитички насупротив неаналитичком, рефлексивни насупротив импулсивном, зависан насупротив независном, имагинативни насупротив реалном, интуитивни насупротив оријентисаном на искуство, дивергентни насупротив конвергентном. Мада је ову класификацију типова когнитивних стилова, као и њихову потпуну супротност, потребно схватити као условну и арбитрарну, она може да подстакне наставника на идентификацију важних карактеристика сазнајних стилова својих ученика, те да их уважава у индивидуализацији наставе. Отуда се као илустрација наводи опис два типа когнитивна стада.

Аналитички сазнајни стил одликује тежња ученика да активно рашчлањава материјал који учи на уже целине и делове, да их анализира и уочава важне елементе садржаја, да њима мисаоно оперише и прави нову синтезу. Насупрот њему је неаналитички сазнајни стил ученика који по правилу прихвата материјал у датом облику, пасивнији је у његовом рашчлањавању, те отуда из њега може да усвоји мање чињеница и да их мање прерађује. Ученици који имају аналитички сазнајни стил су интелигентнији, независнији и сналажљивији од неаналитички усмерених ученика.

Дивергентни сазнајни стил одликује способност ученика да производи нове и оригиналне идеје на основу датог материјала за учење, да трага не само за непосредним већ нарочито за удаљеним решењима проблема, да тражи нове начине и путеве за учење, решавање проблема или за примену знања у

новим условима и на новим проблемима, да развија креативне ставове и да је стално отворен за нове идеје и сазнања, да предвиђа нове проблеме и њихова могућа решења, да користи своје и туђе искуство на нов и креативан начин.

Наведени когнитивни стилови ученика, као и други, могу се развијати систематским подстицањем и стављањем ученика у ситуације да креативно користе своје потенцијале, да развијају ефикасне облике учења и когнитивни стил усмерен на стваралачко решавање проблема. Могућност развоја пожељног когнитивног стила ученика, путем систематског вежбања стваралачких облика учења и наставе, потврђују резултати поменутих истраживања. Психолошко објашњење ове појаве налази се у теорији генерализације трансфера учења, односно значајног утицаја раног учења и искуства на касније учење и когнитивни стил. Психолози отуда истичу значајну улогу породичних услова и подстицаја родитеља на самосталност, слободу, радозналост и заинтересованост детета за решавање проблема, на рано стицање искуства и учење уз постављање детету и тежих задатака, те на емоционално топле и подстичуће уместо емоционално хладних и ограничавајућих васпитних ставова родитеља. На ове подстицаје и рано позитивно искуство детета могу да се ослоне и надовежу стваралачке и флексибилне стратегије учења и наставе, посебно разни облици диференциране и индивидуализоване наставе. Ови облици наставе могу допринети даљем развоју индивидуалног когнитивног стила ако се заснивају на склопу особина, способности и мотивације, као и тако обликованих садржаја учења који ће активирати и развијати интелектуални и лични потенцијал сваког ученика. Ови се задаци могу најпотпуније остварити у индивидуализованој настави. У фронталној настави, у којој ученик усваја дато градиво у виду готових знања, у којој је усмерен на рецепцију а не на прераду знања и информација, тешко се може развијати стваралачки когнитивни стил. У овим условима, ученик најчешће спонтано развија свој сазнајни стил, више кроз самосталну и ваннаставну него кроз организовану наставну активност.

Индивидуализација наставе, будући да се заснива на усаглашавању примене таквог васпитно-образовног рада који најпотпуније активира и реализује индивидуалне потенцијале ученика, имплицитно подразумева *уважавање и подстицање разних интересних активности, жеља и потреба ученика*. Ова својства ученика представљају, такође, важне изворе индивидуалних разлика, те је њиховим уважавањем индивидуализовану наставу могуће додатно обогатити и учинити плодотворнијом.

Индивидуализација учења и наставе представљају јединствени психолошки и педагошки проблем који се може и мора заједнички решавати и унапређивати. Истицање само једних, а запостављање других аспеката, не води продуктивном заснивању нити примени индивидуализације у васпитно-образовном раду. Исто тако, раздвајање психолошких и педагошких аспеката и основа индивидуализације наставе и учења значи разлагање целине процеса и активности и има оправдања само ако омогућује њихову потпунију анализу и операционализацију. На општем плану, могло би се констатовати да се *психолошке основе* индивидуализације учења и наставе односе на законитости психичког развоја, посебно склопа особина,

способности, мотивације и других важних својстава личности, на испитивање индивидуалних обележја ученика, уопште и конкретне групе на којој ће се применити индивидуализовани облици рада, на уважавање и развијање психолошких теорија учења, као и на примену психолошких сазнања о могућностима развијања индивидуалних потенцијала сваког ученика. Педагошке основе индивидуализације наставе односе се нарочито на обликовање програмских садржаја, избор метода, облика и организације рада, у складу са индивидуалним својствима ученика и са психолошким и педагошким законитостима и принципима васпитно-образовног рада, с циљем да омогуће развој индивидуалних потенцијала сваког ученика. Заједнички задаци и активности психолога и педагога у истраживању и примени индивидуализације наставе подразумевају посебно обезбеђење интеракције и усклађеног деловања целине мера и активности ради постизања пуних васпитних и образовних ефеката. Заједнички задаци се односе, такође, и на припремање наставника за овај облик рада, на обликовање и кориговање појединих садржаја и модела рада, на евалуацију ефеката индивидуализоване наставе, те на анализу и генерализовање резултата.

Наведени су само неки, више или мање начелни, ставови о могућим посебним и заједничким психолошким и педагошким аспектима индивидуализације наставе и учења, при чему се не губи из вида њихова повезаност и условљеност.

Литература:

Вучић, Ј. (1988): Индивидуализација наставе на основу критеријског тестирања, Нови Сад, *Педагошка сиварносћ*, 6, 415–422.

Ђурић, Ђ. (1994): *Уознавање и израђење индивидуалног развоја ученика*, Сомбор, Учитељски факултет

Ивић, И. (1976): Скица за једну психологију основношколског учбеника, Београд, *Психологија*, 1–2, 25–44.

Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1977): Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу, Београд, *Психологија*, 1, 35–75.

Квашчев, Р. (1978): Психолошки проблеми васпитања и образовања, Београд, *Психологија*, 4

Квашчев, Ђурић, Ђ. и Кркљуш, С. (1989): *Способносћи, особине личносћи и усјех ученика*, Нови Сад, Завод за учбенике

Лазаревић, Д. (1978): Индивидуализација наставе и когнитивни стил, Београд, Зборник 11, Институт за педагошка истраживања – Просвета, 271–276.

Педагошка енциклопедија (1989): Београд, Завод за учбенике и наставна средства.

Радовановић, В. и Квашчев, Р. (1976): Појам, одредбе и врсте когнитивног стила, Београд: *Педагогија*, 2–3, 175–196.

Стојаковић, П. (1991): Стваралачки начини учења у настави и развијање истраживачког сазнајног стила код ученика, Нови Сад: *Педагошка сиварносћ*, 10, 836–848.

Никола Симић

УДК: 159.946.5

Учитељски факултет

Стручни чланак

Сомбор

Примљено: 12.02.1995.

ТЕОРИЈЕ И МОДЕЛИ УНУТРАШЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕЊА

Резиме: У чланску се наводе неки теоријски модели интринзичне мотивације: теорија редукције нагона, теорија оптималне стимулације, теорија мотивације достигнућа, теорија редукције неизвесности, теорија компетенције и самодетерминације и Пијажеово становиште које проистиче из његовог целовитог система сазнајног развоја детета. Са становишта педагошких импликација наведених теорија, у напису се указује на потребу коришћења флексибилнијих и стваралачкијих стратегија учења и организације васпитно-образовног рада. На крају се указује и на вредност и допринос описаних теорија као и на њихова ограничења и недовољну емпиријску заснованост и неуспешност у дубљем осветљавању психолошких процеса и механизма укључених у интринзично понашање.

Кључне речи: унутрашња мотивација, теорије мотивације, стратегије учења

Тешкоће и проблеми у васпитно-образовном раду могу се објаснити и решавати на различите начине. У томе велики допринос могу дати и савремена психолошка сазнања тим пре што и сами наставници у објашњавању и решавању различитих тешкоћа на које наилазе у своме раду, велики значај придају *особинама личности* ученика наводећи при томе нпр. недовољно развијене способности, оскудно и недовољно предзнање а нарочито недовољно заинтересованост ученика за школски рад и учење – *немотивисаности*. Ако наставник претпостави да су “незаинтересованост”, “немотивисаност”, “пасивност” и сличне особине ученика главни узроци неуспеха, онда се цео проблем и његова решења обично остављају његовој сналажљивости и личном опредељењу за примену појединих традиционалних облика подстицања. Дакле, проблеми мотивације се углавном “препуштају” наставнику и његовој сналажљивости иако су психолошка истраживања мотивације па и других психолошких проблема васпитања и образовања бројна и разноврсна. На жалост, она ретко доспевају до нивоа на којем је могућ трансфер на непосредну школско праксу. Због тога, као и због других разлога, потребно је указати на неке психолошке резултате и тенденције у овој области.

Проблеми мотивације одувек су били важан проблем унапређивања и истраживања процеса учења и обучавања. Но, и поред његовог значаја, многи теоретичари и практичари имају схематична и поједностављена па и застарела схватања о човековој мотивацији.

Све до прве половине XX века, до четрдесетих, педесетих година, у психологији је била веома изражена, чак и доминантна једна општа концепција о природи мотива у којој је доминирало схватање да је мотивација у својој суштини "неугодна" ("хомеостатичка" концепција). Посматрајући проблем глобално, све теорије мотивације могле би се сврстати у три основне групе:

1. Теорије које се свде на схватање о постојању једног или више урођених нагона (психоаналитички ирационализам) који покрећу човека на активност. Оне полазе од претпоставке о ирационалности човека и његове природе, те се детерминизам његове активности налази изван његовог сазнања, свести и намера: тај је детерминизам заувек дат у анималном, биолошком језгру његове личности.

2. Другу групу теорија чине теорије бихевиористичког аутоматизма, које полазе од претпоставке о аутоматизму људског понашања, по коме се из мањег броја урођених адаптивних реакција (потреба) развија током искуства сва разноврсност и сложеност људског понашања. Исходиште сваке активности налази се у ремећењу стања унутрашње равнотеже (хомеостазе), њеном поновном успостављању и отклањању неугодности која ју је пратила.

3. Ову групу теорија чине она схватања која извор једног дела људског понашања налазе у *когнитивним процесима* (гешталтистички рационализам), јер полазе од претпоставке да одређени распоред или констелација когнитивних садржаја представља негативно "нагонско" стање које подстиче оне облике понашања којима се та когнитивна дисонанца (несклад) отклања и елиминише осећање неугодности.

Дакле, неугодност (непријатност) је она психолошка чињеница коју ни једна теорија мотивације није заобилазила. У новије време пак, све се више истиче чињеница да је неугодност само једна, али најчешће не и увек битна одлика мотивације.

Савремене оријентације у психологији све више истичу значај и неких других момената у психологији мотивације, а нарочито психосоцијалних, који имају све већи значај за развој здраве јединке и њену усмереност према будућности а што претпоставља планирање одређених и жељених активности и представљање и замишљање будућих збивања и догађаја. Такође се све више истичу когнитивне карактеристике мотивационих процеса (уместо биолошке оријентације) по којем човеково понашање није више одређено само старим искуством, тј. по којем човек није само "гоњен", "гуран" и "натериван" непријатним унутрашњим стањима него је и "привлачен", "вучен" намерама и циљевима којима тежи. Човек је дакле, према овоме схватању, у својој активности више одређен према предвиђању и будућности што указује на чињеницу да човек није само реактивно биће (С. Радоњић, 1970), него је понашање човека у највећој мери резултат свесних циљева и намера. На ову чињеницу указују и психолози тзв. хуманистичке психологије (Маслов, Олпорт, Родерс), по којима човек не тежи само "адаптацији" него је и сврсисходно биће које настоји да превазиђе постојеће стање и по цену ремећења сопственог мира и равнотеже. С тим у вези, Родерс Ц. каже да људска бића имају урођени потенцијал за учење. Она су радознала за све што

се збива у њиховом свету, све док се радозналост не отупи њиховим искуством у образовном систему (Палекчић М, 1985).

Из овог кратког прегледа схватања о мотивима проистиче да не постоји једна опште прихваћена теорија мотивације (постоји око педесетак варијанти) и да у свакој теорији има неки део истине (В. Печјак, 1972). Такође се у расветљавању овога питања учева све веће наглашавање социјалне природе људске мотивације насупрот биолошкој, тенденција истраживања тзв. инсентивских аспеката мотивације насупрот механицистичких. Тиме се истиче веома важан принцип отворености према свету и тежњи остварењу циљева у будућности. То истовремено значи, да су особе које су свесније себе, које су независне и емоционално стабилне, спремније за улагање већих напора и постизање бољих резултата у учењу (П. Стојаковић, 1983).

Теорије и модели унутрашње мотивације

Једна од класичних подела мотива учења је подела у две основне категорије: спољашње (екстринзичне) и унутрашње (интринзичне) (Koch, D.) (Коуч, 1956). О спољашњим мотивима далеко више је писано и расправљано у психолошкој и педагошкој теорији и пракси и о њима се у круговима просветних радника далеко више зна. Међутим, у новије време све се више указује на недостатке спољашњих мотива (подстицаја) на учење као што су нпр. оцене, похвале, покуде, награде, казне, и сл. и истиче се да такви поступци не мотивишу ученике на веће напоре и жељу да уче током целог живота без икаквих спољашњих подстицаја. Због тога се у последње време истражују све више такве стратегије рада и учења које омогућавају прелаз и трансформацију спољашњих мотива у унутрашње мотиве учења. Таква настојања постају све више један од критеријума успешности наставе и школског учења, тј. колико је школско учење успело да развије код ученика трајну жељу и интересовање за сазнањем (интринзичку мотивацију) и активност која је задовољавајућа по себи и изводи се за "властити рачун" а не као средство; да ученик сам ради на изграђивању и богаћењу своје личности без спољашњих подстицаја. Због свега тога, све су присутнија истраживања унутрашње мотивације и њеног развијања и неговања. Савремена теоријска схватања унутрашње мотивације наима, полазе од претпоставке да, уколико се за одређене активности не може утврдити постојање спољашњих поткрепљења, треба претпоставити постојање активности која се изводи због одређених унутрашњих последица. Практично, то значи да су многе активности интринзички мотивисане. Људи, наима, проводе велики део времена бавећи се одређеним активностима (решавајући различите проблеме и задатке, сликајући, и сл.) за чије извршавање не очекују никакву спољашњу награду. Чак, могу бити интринзички мотивисани да се баве радом који захтева изузетан напор и испољавање креативности. "Награда" за овакве активности најчешће се налази унутар саме индивидуе, односно, само бављење том активносту доводи до стања које се доживљава као највећа награда и задовољство. Многи истраживачи ове области све више траже одговор на питање: у чему се огледа вредност активности које су вредне саме по себи,

које се изводе “за свој сопствени рачун” без спољашњих подстицаја, у виду награда и казни? Суштинско је питање: како довести ученика у ситуацију да учи без награђивања и кажњавања, без надзора а више из задовољства и интересовања за градиво уз веће залагање? Одговор на ово питање, шта је то у интринзички мотивисаним активностима што пружа задовољство личности и како то да извршење такве активности делује као награда (“самонаграђујуће” или “самопоткрепљујуће”) дају нам теорије и модели унутрашње мотивације.

У данашњој нашој школи мало је ситуација које дозвољавају ученику да се потпуно удуби у своју делатност – учење. Много је разлога томe. Један је и традиционални разредно-часовни систем наставе који приморава ученика да “скаче” с једне на другу активност сваког часа. Због тога је дете предшколског узраста богатије унутрашњим мотивима учења јер је чешће у ситуацијама у којима се може бирати врста и садржај активности. Такође оно има више времена и слободе да трага за оним што га интересује, да готово увек своју активност доведе до краја, те тако задовољи своју радозналост и истраживачку активност. Ученик пак, нема такву могућност да се потпуно преда својим интелектуалним активностима, иако деца на почетку школовања поседују спонтану тежњу ка продуктивном и стваралачком мишљењу и снажну жељу и интересовање за сазнањем. Те се тенденције све више губе током школовања углавном због тога што се у школама још увек “негују” претежно пасивне и рецептивне (па и репресивне) методе рада и учења а ученик је најчешће у улози пасивног посматрача и слушаоца. За излаз из такве ситуације предлаже се што чешће коришћење активних метода рада и флексибилних метода учења. Све се више истиче значај активног положаја ученика у процесу сазнавања и учења који омогућава да личност реализује себе и своје способности и да задовољи своје тзв. “его-мотиве” као што су тежња за самопотврђивањем и самопоштовањем. Незадовољење ових мотива може имати за последице формирање трајне интелектуалне инфериорности и несамопоуздања. Такође се све више указује на штетност наставе која ученику указује на већ утврђене путеве и моделе учења. Насупрот томе, истиче се вредност инструкције општијег карактера када се ученицима не даје све у готовом виду, него им се омогућава да релативно самостално и критички решавају постављене задатке. На тај начин се, активним облицима учења, развијају унутрашњи мотиви и став да се учи током целог живота. Не могу се, наравно апсолутно одбацити ни спољашњи мотиви (подстицаји) учења али је важно не остати само на њима него треба подешавати методе и стратегије учења тако да оне омогуће прерастање, претварање спољашње мотивације у унутрашњу (П. Стојковић, 1985). Најчешће се наводе следећи услови такве трансформације:

1. Омогућити ученицима да што чешће доживе радост успеха у раду.
2. Да врше самоконтролу и самопроцену свога рада и да постану свесни циљева којима теже.
3. Да врше мала истраживања и да на тај начин задовоље своју тежњу за радозналостју и истраживањем.
4. Да бирају моделе и начине учења који им највише одговарају.

5. Оспособити их да успешно решавају проблеме и да уживају у таквом раду.
6. Да раде у складу са сопственим могућностима и способностима и да напредују сопственим темпом.

Дакле, ради се о различитим облицима истраживачког и стваралачког, диференцираног и индивидуализованог учења при којем се право осећање задовољства доживљава унутар саме активности учења. Из тих разлога, све је већи број психолога и педагога који истичу потребу да се у васпитно-образовној пракси отклоне они услови који гуще и спутавају природну дечју склоност ка трагању и истраживању и да се створе такви услови који омогућавају деци да уче и раде са задовољством, чиме би се повећала унутрашња мотивација.

Према Ц. Брунеру (1962) (Bruner J.), постоје четири мотива које треба развијати.

1. **Мотив радозналости** – дете привлачи све што је недовољно јасно, непознато, неодређено, те и настава треба да буде тако организована да обезбеди активне форме радозналости у виду активног интелектуалног трагања у којем ученици доживљавају задовољство.

2. **Мотив компетентности** – тежња детета да достигне способност да ради нешто што доприноси ефективном, компетентном, узајамном деловању са средином (да активно саобраћа са својом околином). Развијање тога мотива захтева такву организацију рада у којој сваки наредни задатак захтева виши ниво знања у односу на претходни.

3. **Мотив идентификације** – испољава се кроз снажну дечју жељу и потребу да моделује своје “ја” по узору на своје родитеље и васпитаче – учитеље те када постигне сличност са њима, дете доживљава задовољство. Из ове чињенице проистиче и велика улога личности наставника као унутрашњег модела ученика чији ниво компетенције дете и само жели да достигне.

4. **Мотив кооперације** – (узајамног деловања) такође врши јак утицај на жељу за учењем и испољава се као снажна потреба да се буде са другима и да се са њима делује ради постизања циља. Овај мотив подстиче тежњу ученика да достигне компетенцију коју захтева група те је на тај начин и само знање резултат колективних напора што значи да би и школа морала да користи више групне форме учења као што су семинари, дискусије и сл.

У даљој расправи о природи унутрашње мотивације, указаћемо на неке теорије и моделе који покушавају да дају одговор на питање: у чему се огледа вредност активности које се изводе за “сопствени рачун” и које су вредне саме по себи и без примене спољашњих потстицаја. Прем мишљењу Квапчева (1980), интринзички мотивисано понашање је такво понашање које не доводи до спољашње награде, него сама та активност доводи до стања које се доживљава као награда. Не постоји јединствено теоријско објашњење суштине и природе интринзичне мотивације иако у свакој од њих има “зрнце” истине.

1. Теорија редукције нагона

Педесетих година многи психолози почињу да проучавају тзв. експлораторско (истраживачко) понашање животиња па и људи, посебно деце. Уочено је да се истраживачко понашање, манипулација и радозналост јављају као реакције на нове стимулусе. Оваква понашања различити аутори објашњавају на различите начине: редукцијом нагона, експлораторским нагоном, манипулативним нагоном, сензорним нагоном, нагоном радозналости. Суштину претпоставки свих аутора најбоље можемо разумети на основу Берлајнових основних ставова (М. Палекчић, 1985). Он, наиме сматра да унутрашње мотивисано понашање почива на постојању нагона радозналости, који се изазива различитим карактеристикама спољашње околине, које он назива колативним карактеристикама (од енглеске речи collation што значи упоредити, компарирати), као што су нпр. новина, изненађење, промена, препреке, контрадикторност и сл. Овакве ситуације могу да изазову тзв. когнитивни конфликт који повећава напетост и радозналост и понашање које има за циљ смањење тензије и што делује као награда и изазива задовољство што по Берлајну чини психолошки механизам радозналости. Организам дакле, експлораторским понашањем редукује нагон. По овоме је његово схватање веома блиско Пијажеовом схватању о когнитивном конфликту који истиче и опомиње да не сме бити велики раскорак између постојећих когнитивних структура (онога што дете поседује и може) и нових информација. Берлајн разликује две врсте истраживачког (експлораторског) понашања: перцептивну радозналост – истраживачку активност људи, која подстиче трагање за знањем и редукује се стицањем знања а повећава се повећањем појмовног конфликта. Ово схватање претрпело је многе критике; тако нпр. оно не може да објасни настанак и развој тзв. стваралачке радозналости која се испољава не само у трагању и проналажењу него и у стварању, произвођењу нових и оригиналних идеја а не само у реакцијама на конфликт. И поред тога, овакво схватање радозналости је неопходно уградити у процес наставе и учења увђењем различитих облика учења који побуђују радозналост ученика. Да би наставни садржаји побудили радозналост и заинтересованост ученика, морају садржавати у одређеној мери нове, непознате и нејасне појмове јер, једноставне, познате и уобичајене ствари, ситуације и појаве не изазивају радозналост. Интересовање и радозналост се може побудити и подешавањем тежине задатака док наставне ситуације које су сувише структурисане такође гуше и спутавају радознало понашање ученика. Радозналост се може подстаћи такође и питањима с већим степеном сумње, изненађења, препреке, неслагласности и сл.

2. Хантова теорија оптималне стимулације

Хант (1971) (Hunt, M. V.), наводи да је личност подстакнута на активност када се јави неслагласност између стандарда које је личност стекла и нових информација с којима долази у додир. Неподударност између нових информација и постојећих стандарда је сама по себи мотивирајућа. Описујући механизам унутрашње мотивације, он се користи поређењем са принципом рада собног термостата. Као што је термостат осетљив на разлику (несклад)

између спољашње температуре и стандарда на који је подешен, тако је и информациона размена са средином активирана онда када је стимулус ситуација у супротности (инконгруентна) са одговарајућим унутрашњим стандардом (искуствима, знањима, ставовима). У оквиру ове теорије постоје два основна појма: први се односи на тврдњу да је организму неопходна оптимална количина психолошке неподударности а други појам се односи на чињеницу да се унутрашња мотивација подстиче када организам доживљава неподударност нових информација и стандарда а ова неподударност изазива понашање које престаје када се она елиминише.

Добра страна ове теорије је што истиче могућност да личност сама трага за стимулацијом, а не само да реагује пасивно на спољашње подстицаје. Са становишта педагошких импликација, ова теорија је значајна јер указује на значај интеракције између родитеља и деце. Образовање може бити ефикасно само уколико почива на унутрашњој мотивацији субјекта и ако постоји оптимални несклад између онога што субјект треба да учи и схема, односно знања која већ поседује из чега проистиче и захтев за поштовањем индивидуалног темпа учења. Хантово схватање мотивације за учење веома је слично Пијажеовој концепцији о покретачима интелектуалног развоја и могло би се рећи да је оно у основи само превођење Пијажеове тезе у мотивационе термине.

3. Теорија мотивације постигнућа

Ова теорија заснива се на принципу сличном Хантовој хипотези оптималног несклада. Према МекКлиленду, Аткинсону (McClillend, Atkinson) и др., сваки мотив је у суштини антиципација задовољства. Човек предвиђа и очекује задовољство и та антиципација и очекивање мотивише његову делатност. Према њему, мотив постигнућа је релативно стална и општа карактеристика личности, стечена асоцирањем позитивних емоција са ситуацијама које укључују такмичење са стандардима успешности (М. Пешћ, 1967). Комплементарни мотив-потреба да се избегне неуспех је такође релативно трајна одлика личности, настала као резултат негативних афективних искустава у вези са постигнућем.

Аткинсон је (М. Палекчић, 1985) разрадио једну специјалну варијанту теорије мотивације постигнућа, према којој понашање везано за постигнуће настаје као резултат наде у успех и страха од пораза. Према овоме схватању, личност која има веома развијену потребу за постигнућем, привлаче задаци везани за непосредне тешкоће, док личност са ниском потребом за постигнућем одбацује задатке чија је вероватност успеха мала (око 50%).

Педагошке импликације ове теорије постигнућа могу се свести на потребу да се свим ученицима да прилика да постигну успех, да се ученици укључују у различите облике стваралачког учења, планирања, извођења експеримената, развијању малих истраживачких пројеката и сл. Такође, треба избегавати аверзивну мотивацију и учење под принудом.

4. Теорија редукције неизвесности

У овој теорији (Kagan, R. T., 1972) снажније се наглашавају когнитивни квалитети мотивације и мотивација се схвата као когнитивни процес. Према њеном аутору, циљ је когнитивно представљање будућих догађаја у којима ће се личност боље осећати а мотив је когнитивно представљање жељеног циља. Основни мотив понашања личности је мотив за разрешењем неизвесности, жеља за знањем те је личност мотивисана да разрешава неизвесност. Неизвесност може потицати из више извора: први је неподударност (инкопатибилност) између две когнитивне структуре или когнитивна дисонанца; други извор неизвесности је неподударност нових информација и старог искуства; трећа врста неизвесности потиче отуда када личност верује у нешто а понаша се на начин који није у складу са тим веровањем; четврти извор неизвесности проистиче из способности личности да предвиђа будуће догађаје особито када постоји могућност да будући догађај буде болан и непријатан и изазове анксиозност. Особа може изабрати различите стратегије разрешавања неизвесности. Такве стратегије код младих треба откривати и пружити им помоћ да развију адаптивније, зрелије и борбеније поступке. Нпр. мало дете може да научи различите стратегије реаговања на неизвесност; нека деца науче да је близак однос са родитељима ефикасан начин понашања ради разрешавања неизвесности и тада кажемо да деца манифестују мотив зависности; нека пак, могу да теже добијању награда од одраслих за неко понашање, те тада говоримо о мотиву за одобравањем; ако дете научи да самостално разрешава неизвесност (конфликте) у интеракцији са средином, онда оно може код себе развити мотив постигнућа или компетенције. Представљање ових конкретних циљева се, по аутору, ове теорије, могу схватити као секундарни мотиви.

Критичке примедбе које се стављају овој теорији односе се на чињеницу да неизвесност не мора да побуђује увек аверзију, да има негативно значење јер личност понекад и сама тражи неизвесност. И сам аутор ове теорије указује да не мора свака неизвесност да изазива непријатна осећања него то зависи од одређених услова као нпр. да ли је личност у стању да се "ухвати у коштац" са неизвесном ситуацијом, односно да ли је способна да је разреши; да ли личност сама ствара неизвесност или јој је она наметнута. У случају када личност сама производи неизвесност и када је способна да је редуцира онда ће неизвесност утицати на јављање позитивних осећања.

Потреба за разрешењем неизвесности је дакле интринзична (унутрашња) по својој природи те мотивише субјекат "изнутра".

И ова теорија има значајне импликације на педагошки рад: потребно је, наиме, развијати различите врсте истраживачких поступака и стваралачке стратегије учења у циљу разрешења неизвесности и неподударности. У процесу школског учења ученицима не треба презентовати све у готовом виду него им треба пружити и несагласне и неподударне чињенице, при чему они сами треба да уоче ту несагласност и неподударност и да развију различите истраживачке стратегије у циљу њиховог разрешавања.

5. Компетенција и самодетерминација као теоријско објашњење интринзичке мотивације

А) Главни творац и представник ове теорије је амерички психолог Роберт Вајт (White, 1959), који је истовремено и најоштрији критичар тумачења мотивације редукијом нагона. Мотивација компетенције се може дефинисати као урођена, стално присутна тенденција организма да активно саобраћа са околином. Појам компетенције обухвата: манипулацију, пажњу, перцепцију, мишљење, експлорацију. Мотивација компетенције није негативна, дефицитарна, напротив, она се на субјективном, афективном плану испољава као осећање делотворности. Ова врста мотивације управља истраживањем, манипулацијом и другим активностима. На најранијем узрасту (прве 3-4 године), сматра Вајт, мотивација компетенције је недиференцирана. Касније се из тог језгра, под утицајем индивидуалног искуства диференцирају посебни мотиви као што су нпр. мотиви за овладавањем, мотив постигнућа, сазнајни мотив. Даљи развој мотива у каснијем детињству и одраслом добу, према тумачењу Вајта, веома је сложен процес и мотивација компетенције није једини извор мотива одраслог човека.

Б) На сличан начин природу мотивације објашњавају и Де Чармс (De Charms, R. 1968) и Десаи (Deci, E. 1975). Де Чармс полази од претпоставке да је основна мотивациона склоност људи да буду ефикасни у произвођењу промена у својој околини. По њему, човек тежи да буде покретач сопственог понашања, да доживи осећање сопствене узрочности.

Компетенција није мотив целокупног понашања личности, већ се током живота диференцира низ специфичних мотива. Да ли ће једна личност бити унутрашње мотивисана за неку активност, бити спремна да се њоме бави као циљем самом по себи без спољашње награде, зависи од тога како особа опажа сопствене разлоге за бављењем том активношћу.

Ц) Трећи аутор, чије се тумачење приорде унутрашње мотивације може сврстати у ову групу, јесте Десаи (Decie, 1975), чије је схватање комбинација неких ранијих схватања (R. White, 1959. и De Charms, 1968), које покушава да формулише у једну когнитивну теорију мотивације. По његовом схватању, људи се ангажују у активностима да би доживели осећање компетенције и самодетерминације. Потребу за компетенцијом и самодетерминацијом подстичу, мотивишу две опште класе понашања личности: тражење ситуација које представљају стварни изазов личности као нпр. развијање малих пројеката истраживања, планирања и развијање експеримената, решавање проблемских ситуација на нове начине, писање самосталних састава, различити облици истраживачког учења путем открића и др., што представља стваран изазов за личност. Али, ако ситуација садржи сувише велики број изазова, личност ће тражити ситуације са којима ће моћи изаћи на крај: једноставније речено, овај мотивациони модел ће обезбеђивати изазове који ће омогућити личности да оптимално искористи и развије своје способности. Друга категорија понашања мотивисана је потребом за доживљавањем компетентности и самодетерминације и укључује понашања која су усмерена на савладавање изазовних ситуација. Другим речима, људи су мотивисани даа редуцирају неизвесност или да редукују дисцонанцу или

неподударност када дођу у контакт са таквим ситуацијама или када их сами производе. Резимирајући ово схватање, можемо рећи да потреба за осећањем компетенције и самодетерминације мотивише две врсте понашања: а) понашање које “тражи” оптимум изазова и б) понашање којим се изазов “савладава”. (Десаи уместо појма “неподударности” или неког сличног, користи појам “изазов”).

Педагошке импликације ове теорије могле би се свести на чињеницу да деца поседују радозналост, односно да су интринзички мотивисана да уче. Речено језиком аутора, деца желе да се осећају ефикасним у односу на своју средину. Међутим, шта се дешава са интринзички мотивисаном децом у процесу школског учења? Многа деца у току школовања губе интересовање за наставу, школа им постаје досадна, те формирају негативне ставове према школи. У прилог томе говоре и мишљења многих аутора (Ц. Брунер) који су оштро критиковали постојећи школски систем. По њима, деца успевају у школи захваљујући томе што су научила како да задовоље наставнике радећи оно што им они наређују. Међутим, понашајући се на овакав начин, деца не развијају капацитете за трансформацију учења у корисне когнитивне структуре. Учење, на тај начин, постаје средство за добијање награде (оцена, похвале и сл.) и води меморисању, а не развоју креативног мишљења. Последице таквог “учења” рађају код деце сталну потребу за спољашњим наградама а што битно смањује радозналост трагања за новим сазнањима. Због тога се данас истиче све више потреба да се у васпитно-образовној пракси отклоне услови који спутавају природну дечју склоност ка трагању и истраживању (склоност да “тражи” и “савладава” изазове по Десаиу). Такав начин рада који ће развити ова два начина понашања, у настави су различити облици истраживачког учења као: учење путем открића, развијање порјеката истраживања, планирање и развијање експеримената и сл.

Вредност ове теорије у односу на неке друге је у томе што се интринзичка мотивација више и дубље повезује са тежњом да се својства личности испоје и да личност, а не спољашње карактеристике околине, буду узрок одређеног понашања. У њој се, сасвим оправдано, наглашава активност личности и позитивне афективне карактеристике ове врсте мотивације и тиме је ово схватање блиско појму самоактуализације личности.

б) Пијажеово становиште

Пијажеови радови су један од значајних извора хипотеза о унутрашњој мотивацији. Његово тумачење мотивације је у уској вези са централним предметом његовог интересовања, а то је развој когнитивних структура и процес формирања сазнања. Са тога становишта, два основна “мотивациона” питања су:

а) Шта је то што покреће сазнајни развој?

б) Шта мотивише, субјекта да у стицању сазнања примењује већ формиране сазнајне структуре?

Другим речима, то су питања покретача развоја и питања мотивације за сазнајну активност. На оба питања Пијаже одговара у складу са својим теоријским моделом. Когнитивни развој је по његовом схватању, ништа друго

до један континуиран процес нарушавања и поновног успостављања све савршенијих форми равнотеже између процеса менталне акомодације и асимилације. Сазнајна активност, како каже Пијаже, састоји се из два процеса: менталне асимилације и акомодације. Ментална асимилација је мењање сазнајних структура у складу са захтевима и карактеристикама објекта. Свака нова структура резултат је реструктурирације претходних разрушавања и поновног успостављања, сада једне савршеније форме равнотеже. На основу тога Пијаже закључује да је неравнотежа (когнитивни конфликт) поремећај изазван неуспехом асимилације, односно неуспехом постојећих менталних структура да објасне, протумаче један нови податак, основни мотивациони фактор сазнајног развоја и сазнајне активности. Субјект, дакле, мора да доживи когнитивни конфликт, да постане свестан тренутне неравнотеже да би био подстакнут да је превазиђе.

Педагошке импликације Пијажеовог схватања састојале би се у следећем: у свако ново сазнање дете улази са већ неким својим постојећим сазнајним структурама или схемама, нивоима знања. Насупрот најраширенијем схватању да се развијање сазнања састоји у додавању нових знања старим, да се ради о процесу акумулације, нагомилавања, адиције знања, много је ближе истини да је процес стицања знања уствари више процес реструктурирације постојећих знања, односно процес сталног међусобног дејства старог и новог знања. Дете у том процесу најпре врши селекцију онога што му се нуди а што се испољава кроз селективну пажњу, афинитете и интересовања. Оно не трпи просто утицаје из околине него их бира у складу са сазнајним ступњем на коме се налази и у склопу са сазнањима која већ има, те је за неке утицаје више а за неке мање пријемчиво. Постоји, према томе, врло сложена динамика између дететове постојеће сазнајне организације и нових сазнања која треба да стекне. Наиме, стицање новог знања, како се најчешће практикује у нашим школама, само је један од могућих и то лошијих исхода сусрета детета са новим знањем. Често се због тога дешава да ново знање не може да се уклопи у постојеће дететове сазнајне схеме. Тада се најчешће дешава да дете учи напамет, а такво "знање" се брзо губи јер није добро интегрисано у постојећи дечји систем знања. Могућ је и други излаз у таквим ситуацијама када дете треба да усвоји нешто ново, а то је да се понаша потпуно асимилативно, тј. уместо да схвати у чему је новина, оно ново знање своди на старо, постојеће. То се дешава нарочито онда када дете није у стању да направи нужну дискриминацију међу појмовима, да увиди да је нови задатак нешто другачији од ранијих, да види специфичност. У таквим случајевима нема напредовања, него дете у новој ситуацији примењује старе облике понашања, и старо знање (И. Ивић, 1976).

Са становишта интелектуалног и мотивационог развоја детета најплодоносније су оне ситуације када ново знање и постојеће сазнајне схеме ступају у активно међусобно дејство или када се створи мањи или већи сазнајни сукоб (конфликт) у детету. Такве ситуације су најпожељније због тога што се на тај начин ствара јака мотивација: сукоб или противуречје се овде појављује као моћан покретач сазнања и интелектуалног развоја детета. У таквим конфликтним ситуацијама дете је подстакнуто да тражи излаз и тако реши конфликт. Али, могући су и различити излази из когнитивног

конфликта: дете може прибећи примитивнијем и мање зрелом понашању (којим бар тренутно "разрешава" конфликт), може да остане изненађено пред новином и увиди неадекватност свог старог знања и да није у стању да нађе излаз у датом тренутку. Међутим, ипак су најчешћи они начини понашања које наставници највише и очекују – да дете напусти старе сазнајне схеме и замењује их новим, које су зрелије и уопштеније.

Имајући ове чињенице у виду, у раду са децом мора се поћи барем од приближног познавања претходних сазнајних схема деце, а затим би се морала мобилисати постојећа знања детета. Погодним примерима се мора формулисати проблем за дете како би се у њему изазвале дилеме и питања, јер нема лошије наставе од оне у којој за дете не постоји никакав проблем или питања која не побуђују пажњу, не подстичу на тражење одговора.

Критичка анализа теорија интринзичке мотивације

Допринос теорија унутрашње мотивације је пре свега у томе што су указале на значај спољашњих карактеристика околина као детерминанти унутрашње мотивације (колативне карактеристике – Берлаји, неподударност – Хант, неизвесност – Кеган). Вредност изложених теорија огледа се у томе што су утврдиле одређене услове под којима можемо очекивати буђење интринзичке мотивације. Међутим, исто тако оне имају и одређених слабости и недостатака: нису успеле да дубље осветле психолошке процесе и механизме укључене у интринзичко понашање (више описују него ли што дају објашњење самих појава); претерано истичу вредност спољашњих стимулуса; недостају истраживања која испитују генезу, ток и развој унутрашње мотивације и њену повезаност са различитим условима и индивидуалним разликама. Многе од њих наглашавају пасивну улогу личности тј. личност реагује само када на њу делују стимулуси из околине (неподударни, неизвесни), те се не увиђа довољно улога субјекта који не само да реагује на изазвану неравнотежу већ и сам ствара нове напетости у циљу стицања нових информација о околини и мењања те околине, при чему се и сама личност мења, богати и развија. С обзиром на ову чињеницу, могуће је разликовати три врсте радозналости (шире, чак и три врсте интринзичке мотивације):

а) пасивну – када личност само реагује на стимулусе који су нови, неподударни;

б) трагалачку радозналост – када личност активно трага, тражи повећање стимулације;

ц) стваралачку радозналост – када личност сама ствара, производи промене у околини које могу бити нове и оригиналне при чему се јављају снажна задовољства која су релативно независна од спољашњих извора стимулације.

Изложене теорије унутрашње мотивације могу да објасне настанак пасивне и трагалачке мотивације али не могу у потпуности да објасне стваралачку радозналост.

Однос интринзичке мотивације и васпитања и ослобађање школе вековне атмосфере принудности веома добро је осветлио Ц. Брунер,

доказујући да је један од најважнијих путева пружања помоћи ученицима да уче, ослобађање од контроле награђивања и кажњавања и оспособљавање личности да решавају задатке на креативнији начин, те ће и учење на тај начин постати "самонаграђујуће".

Литература:

1. Борђевић, Јован: Савремена настава – организација и облици, *Научна књига*, Београд, 1981

2. Ивић, Иван: Скица за једну психологију основношколског уџбеника, *Психологија*, год. IX, 1976, 1–2, стр. 25–44; *Психологија*, год. IX, 1976, 3–4, стр. 61–73

3. Квашчев, Радивој: *Способности за учење и личности*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1980

4. Марентић-Пожарник, Барица: Психологија мотивације и остварење наших васпитних циљева, *Психологија*, год. IX, 1976, 3–4, стр. 155–168

5. Микалачки, Александра: Педагошке импликације Пијажеове теорије, *Психологија*, год. IX, 1978, 1–2, стр. 109–117

6. Палекчић, Марко: *Унутрашња мотивација и школско учење*, "Свјетлост" ООУР Завод за уџбенике Сарајево, Завод за уџбенике Београд, 1985

7. Пешић, Мирјана: *Мотивација предшколске деце "Просветни преглед"*, Библиотека "Универзитет", Београд, 1985

8. Радоњић, Славољуб: Допринос психологије учења психологији мотивације, *Психологија*, год. III, 1970, 2, стр. 223–237

9. Ракић, Бранко: *Мотивација у школском учењу*, Завод за уџбенике СР Босне и Херцеговине, Сарајево, 1970

10. Стојановић, Петар: *Психолошки проблеми инструкције и учења у настави*, "Свјетлост" Сарајево, 1985

11. Требјешанин, Биљана: Однос спољашње и унутрашње мотивације, *Психологија*, год. XX, 1987, 1–2, стр. 86–95

12. Хавелка, Ненад Андрејевић, Гордана: Присутност и решавање мотивацијских проблема у нижим разредима осн. школе, *Психологија*, год. XII, 1979, 3–4, стр. 40–47

13. Хавелка, Ненад: Мотивационе карактеристике сазнања и сазнајне организације, *Психологија*, год. IV, 1971, 1–2, стр. 47–57

Иван Јерковић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 371.78
Стручни чланак
Примљено: 01.02.1995.

ПСИХОЛОШКА ПРЕВЕНЦИЈА У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

Резиме: Као што је то, вероватно, у свакој превентивној делатности и у психолошкој превенцији је посебно значајан начин на који се она спроводи. Најгрубље посматрано, превентивне приступе можемо поделити на патерналистичке и уговорне, већ према томе колико уважавају мотивацију и потребе корисника тих услуга. Патерналистички приступ подразумева експерта који боље од својих корисника зна шта је за њих добро и то спроводи као признати ауторитет, као што су нпр. вакцинације у медицини. Уговорни приступ подразумева договор и обострани пристанак на неку заједничку психолошко-превентивну активност. У раду се дискутују могући неспоразуми који могу да настану када се психолошка превенција спроводи на патерналистички начин и уопште могућност постојања психолошке превенције уколико се она не спроводи преко уговорног приступа.

Кључне речи: превенција, школа

Превенција у свим својим видовима омиљена је тема реферата на многим стручним и другим скуповима и исто толико занемарена у свакодневном раду стручњака позваним да се њоме баве. Ова општа констатација односи се подједнако на мноштво области, од здравства до социјалне заштите, од школства до криминологије. Сматрамо да је основни узрок томе што је врста односа које успостављају превентивац и корисник његове услуге суштински другачија од оне коју успостављају куративац и његов пацијент, клијент или странка.

У куративном односу размена уважавања и ритуализовани типови понашања одређени су јасном свешћу о пожељности таквог односа за оба учесника у њему и из којег свака страна излази са оним што јој је потребно и због чега је и ступила у контакт. У таквом односу улоге су већином јасно одређене, експлицитно или имплицитно расподељена одговорност за успех и јасно дефинисана понашања која воде у том правцу, а која га саботирају. Укратко речено, куративац је непосредно потребан тражиоцу његове услуге и зато у позицији да захтева одређена понашања и снагом свог стручног и другог ауторитета доприноси промени коју корисник жели и по коју је дошао. Клијент је у позицији зависности већ и због различитости у стручности, а највише што може да допринесе је самодисциплина и поштовање стручних захтева експерта, а у случају успеха стручњаку дугује захвалност, евентуално новац.

Позиција стручњака који се бави превентивом битно је другачија. Оно што је основно је то да услугу у области превенције појединац, обично, сам не тражи, она се често и не тиче његовог актуелног проблема или интересовања.

Инструкције и захтеви које у склопу спровођења превенције добије, могу да делују чак и дестабилизујуће на равнотежу коју је изградио и на коју, ма каква она била, можда нема примедби или бар не жели да се ангажује да је промени, па и онда ако би волео да је нешто у његовом животу другачије. У неком смислу овде је превентивац тај који очекује услугу од свог корисника у виду његовог разумевања и заинтересованости, а о захвалности, укупно посматрано, тешко може бити говора. Његов ауторитет је на климавим ногама, а одбацивање услуга које нуди врло је могућ исход ове врсте односа. То се поготово односи на превенцију психолошког садржаја и циља. Они којима су услуге намењене лако могу да се осете као неко коме се “соли памет”. Наравно, у области здравства, образовања или социјалне заштите превенција има свој шири друштвени смисао, значај и оправдање, па је јасно да је за превентивне програме првенствено заинтересовано друштво, а не појединац (мада ни појединац није обавезно незаинтересован), те је баш оно у првом реду позвано да преко својих институција обезбеди одговарајућу сатисфакцију онима који се баве превентивом у ојим областима и приступ до потенцијалних корисника. Међутим, сиромаштво државних фондова велика је препрека остварењу превентивних акција психолошког типа (Бергер, 1986.).

Другу, посебну компликацију у психолошкој превенцији представља то што се у тој области мало ко осећа некомпетентним. Док је у превентивној пропаганди витамина или обуке за бебе ауторитет стручњака колико-толико на цени, на ефекте подучавања нпр. о томе како и да ли делу треба физички кажњавати, стручни ауторитет има мало или нимало утицаја. Зато и психолошко-превентивни програми смишљени у духу “ја то знам боље од тебе и ради како ти ја кажем” имају мало изгледа на успех, мада они који се за њих залажу могу имати неку прецењену идеју о томе колико су моћни да утичу на друге људе и колико је то добро за ове (Cac/Szasz, 1978.). Оно што се овим приступом у некој мери занемарује је мотивација оних којима је превентивна порука упућена. Управо то се дешава када одабрани предавачи (психолози, лекари и др.) на родитељским састанцима по школама држе предавања родитељима или деци о агресивности младих, пубертету и сл. Наше искуство показује да су реакције родитеља на овакве “услуге” врло уздржане, иако одељењске старешине или учитељи, па и сами предавачи могу да искрено верују у делотворност те активности.

Међутим, узимање у обзир мотивације оних којима је нека психолошка превентивна акција намењена тражи одрицање од монопола на решења оног ко ту превенцију спроводи и тако ствара основу за дијалог заинтересованих, а то по правилу нису сви ни међу корисницима ни међу пружаоцима превентивних услуга. Управо дијалог заинтересованих сматрамо алтернативним приступом и основним условом постојања психолошке превенције уопште. Кад знамо да позиција неприкосновеног ауторитета има своје јасне психолошке, а и друге предности, очигледно је зашто је у оквиру школе и не само ње дијалог тешко остварити иако постоји звучан термин као што је “дијалогска метода”. Окрњеност тог априорног ауторитета у описаном моделу пожељне психолошке превенције разлог је, по нашем мишљењу, уз слабост институционалне подршке, за недовољну распрострањеност ових активности упркос постојању потребе за њима (Павловић, 1986.).

Овај рад је приказ приступа и неких опсервација у току превентивно-психолошке акције са ученицима у завршним разредима основних школа. Пошто су у прелиминарним консултацијама изразили жељу, у договору са разредним старешином, са децом је унапред био утврђен термин за састанак, најчешће у време часа одељењског старешине. Најављено је да могу да постављају питања о свему што их занима, а за шта верују да могу добити задовољавајући одговор од свог саговорника, психолога. У учионици су за време разговора присуствовали само ученици и психолог. На основу неких ранијих искустава договорено је да своја питања или опаске испишу на цедуљице без обавезе да се потписују. Тако је разговор почињао, а пошто би биле апсолвиране теме са предатих папирића, настављао се спонтани дијалог, у већини случајева без анонимности, мада је она и даље била могућа. По правилу, писмено постављена питања су одмах, пред децом, уништавана, а изузетно за потребе овог рада сачувана су питања деце једне од школа. Она су класификована по областима интересовања и упоређена са проценом родитеља те исте деце о томе шта мисле да су она питала психолога (родитељи су се такође анонимно изјаснили на једном заједничком родитељском састанку). У одељењима је пре почетка разговора просечно предавано око једанаест цедуљица са питањима, с тим да се на појединим налазило и више од једног питања. Од четрдесет пет присутних родитеља на заједничком родитељском састанку већи део је одговорио на задату тему. Сређивањем прикупљених података формирана је следећа табела преференција тема и то тако да су упоређена стварна интересовања деце и процена тих интересовања од стране њихових родитеља:

Табела 1. Разлика у испољеним интересовањима деце и процена тих интересовања од стране њихових родитеља

Тема интересовања	деца (%)	родитељи (%)
1. СЕКСУАЛНО ПОНАШАЊЕ (интимни односи, контрацепција, перверзија)	33.8	12.5
2. ХЕТЕРОСЕКСУАЛНО ПРИВЛАЧЕЊЕ (заљубљеност, удварање, забављање)	17.5	25.0
3. ПРОБЛЕМИ У УЧЕЊУ И ШКОЛИ	12.5	25.0
4. ВРШЊАЧКИ ОДНОСИ (другарство, ученичка солидарност, сукоби)	8.8	0.0
5. ОДНОСИ СА РОДИТЕЉИМА	5.0	6.2
6. ЗАБАВА (музика, филмови, спорт)	0.0	9.4
7. ОСТАЛО	12.5	9.4
8. ТРИВИЈАЛНО И НЕЈАСНО	10.0	12.5
$N_d = 80$	100.0	100.0 $N_p = 32$

Приметна је родитељска склоност да романтизирано доживљавају интересовање своје деце за други пол, у дрви план стављајући платонске теме. Деца су, међутим, била заинтересованија да чују о много "твђим" стварима као што су абортуси, контрацепција, започињање сексуалног живота, о трудноћи, ерекцији итд. и ова разлика у интересовањима је и статистички установљена као значајна ($t = 2,24$; p мање од 0,05). С друге стране, иако већину времена проводе у школи и у послу у вези са њом (Јерковић, 1990.), она је на овој листи приоритета код деце тек на дерби трећег и четвртог места, док родитељи ово питање сматрају једним од два најважнија која окупирају њихову децу. На зачељу ове табеле интересовања код деце за разговор са психологом, налази се тема забаве, а код родитеља то су вршњачки односи.

Не улазећи дубље у интерпретацију презентованих података, осврнули би смо е на превентивне карактеристике и значај спроведене акције. У светлу наше раније дискусије, ако би неки репрезентативни представник родитеља био позван да предузме неку превентивну активност по раније описаном систему "ја знам боље...", а у складу са наведеном табелом интересовања, посветио би се погрешној теми и вероватно би деци деловао као неко ко их не разуме, а евентуална сарадња коју би остварио, произилазила би, у најбољем случају, из пасивне адаптације и формалне послушности. Наш приступ, који се у литератури означава као уговорни, омогућава насупрот поменутом патерналистичком, потпуно развијање начела добровољности и осећања личне укључености и сопствене одговорности и снаге за бављење одређеним проблемом. Деца су имала максималну слободу да питају, да констатују, па и да збијају шале (из табеле се види да су то и радила у 10% случајева, али опет не више него њихови родитељи). Већ и из овога је јасно да су деца озбиљно схватила прилику да поразговарају са психологом и да су прихватила конструктивни дијалог. Иако је општа инструкција за разговор гласила да питају све што желе, а да ће им се одговорити колико је то саговорник у стању са информацијама које поседује, она су прилично правилно проценила шта могу да добију, а имала су, практично, слободу да помисле на било шта. Са превентивног становишта је значајно да она ту своју слободу нису злоупотребила или утрошила-узалуд. Осим овога, атмосфери је допринела и чињеница да присуство разговору није било обавезно и свега један ученик се изјаснио да не жели да му присуствује. Из уговорног приступа који је коришћен, произилази обострана сатисфакција за учесника у процесу, а позитивно искуство и остварени превентивни ефекти доживљавају се као плод личних заслуга, што је, у крајњој линији, заиста и тако. А за такав резултат очекујемо да трајно буде забележен у меморији и уграђен у личност онога који је до њега дошао и трајно се манифестује у понашању појединца.

Питање-приговор је шта са онима који нису активно учествовали у овој превентивној акцији или су били духовно, а можда и физички одсутни, и шта са таквима у уговорној превенцији уопште. Могло би се претпоставити да су управо они ти ка којима је потребно усмерити превентивну делатност, а овај приступ омогућава да јој они избегну. Одговор може бити: за оне који су пасивно присутни, па и за оне који су очито незаинтересовани, то је прилика да барем индиректно доживе однос који је заснован на уговорним основама, а с песимистичке стране посмтрано, треба практично неделотворне, не

улазећи сада у разлоге за то. Оно што у тим случајевима можда може бити ефикасно је нека врста принуде, притиска на појединца, али тим помаком крећемо у правцу патернализма, који смо многи склони да спроводимо у име оног над ким то радимо. Међутим, ако су наше превасходне намере добробит појединца, а да би психолошка превенција уопште постојала, потребно је да постоји могућност да је они којима није потребна могу одбити. Коначно, то је гаранција и наше личне слободе (Сас/Сзасз/, 1982.).

Литература:

1. Бергер, Ј. (1986): Психолошка превенција – помоћ која и сама тражи помоћ, *Зборник сажетака 34. Сабора психолога СР Србије*, стр. 19–21.
2. Јерковић, И. (1990): Колико деца треба да уче, *Насињава и васпитање*, XXXIX, 1–2, стр. 103–106.
3. Павловић, Б. (1986): *Зборник сажетака 34. Сабора психолога СР Србије*, стр. 58–59.
4. Сас, Т. (1978): *Етиска психоанализе*, Београд, Вук Караџић.
5. Сас, Т. (1982): *Производња лудила*, Загреб, ГЗХ.

Др Миле Ненадић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК 316:37:371.15
Прегледни чланак
Примљено: 25.01.1995.

ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА И ЕЛЕМЕНТИ УЧИТЕЉСКЕ ПРОФЕСИЈЕ

Резиме: Аутор у чланку износи основне идеје социологије професије и анализира основне елементе професије, с нагласком на наставничко-учитељско занимање. У нашој националној социологији социологија професије није развијена, што доказује мали број теоријских, а посебно емпиријских истраживања. О наставничкој професији наша социологија није рекла скоро ништа.

Након указивања на основне појмове везане за професионална занимања, аутор анализира елементе професије и пореди стање наставничко-учитељске професије. Из њега се види да је ниво професионалности учитеља веома низак и да су на то утицали разни фактори, као што су: прагматичност педагошке теорије, друштвена контрола, професионална етика, пад ауторитета, незавидна тржишна ситуација, субкултурне специфичности.

Основна идеја чланка је да наставничко-учитељска професија има могућност за промену садашње друштвене улоге и да се – нарочито након улажења учитеља у академску заједницу, предворје научне заједнице – очекује њена већа професионализација.

Кључне речи: социологија професије, професија, професионализација, дефиниција професије, наставничка професија, друштвена подела рада, друштвени статус, друштвене улоге, ауторитет, ограничење, привилегија, професионална етика, субкултура професије

Социологија професије

Социологија професије је млада социолошка дисциплина. Она је једна од посебних социологија, попут социологије рада, слободног времена, културе, политике, породице, руралне и урбане социологије и других примењених социологија које ће се вероватно тек конституисати. Диференцијација посебних социологија је индикатор да је социолошка наука достигла пуну зрелост. Из социологије као опште теорије друштвеног живота развиле су се многе посебне социолошке дисциплине. Социологија професије проучава професије као посебне друштвене скупине.

Снажан утицај на развој социологије професије извршио је Т. Парсонс, а пре свега есејом "Професија и друштвена структура" (1939). По суду већине социолога, Парсонсова концептуална схема професије представља централну такчку у социологији професије. Мада у свом развоју још

недовршен, професионални комплекс већ сада фигурира као најзначајнија појединачна компонентна структура савременог друштва; док је професионализација најзначајнији структурални процес овог века (Парсонс, 1969: 545),

Попут других апликативних социолошких дисциплина, социологија професије је конституисана почетком овог века, а после педесетих, резултате њених емпиријских истраживања нико више није могао игнорисати. Као граничну социолошку дисциплину њу су с уважавањем прихватиле педагогија и психологија, на које је она природно упућена. Социологија професије је, у односу на друге социолошке дисциплине, коњуктивно усмерена, а наспрам других друштвених наука успело јој је да превазиђе дисјуктивне односе – тако да је као гранична дисциплина у научној заједници веома уважавана. Она је у “научној држави” (М. Полањи) доказала свој “легалитет” и потврдила “легитимитет”.

Професија је парцијална друштвена скупина, која обухвата неку делатност или, још уже, делове неке делатности. Изузетно су значајне за савремено индустријско и постиндустријско друштво. Професионализација је важан извор друштвене неједнакости, али оне не доприноси конфликтима који би водили социјалним сукобима. Односе професије према друштвеном систему и другим друштвеним групама карактеришу односи конкуренције, сарадње кроз конкуренцију, надметање и супротстављање у заједничком делу. Како конкуренција сама по себи не отежава него учвршћује функционалну везу између професионалних група и друштва као целине, односно доприноси одржавању и функционисању друштвеног система, функционалистички приступ у друштвеној теорији дао је веће резултате од других приступа.

Реч професија је латинског порекла (*professio*), а првобитно је указивала на занимање, позив, делатност у смислу каријере, али исто тако и јавно и службено признање односно пријаву о свом имену и имању. У појму професије се преплићу односи личности и друштва, улога и статуса, потреба и интереса; а истовремено представља посебну врсту колективитета који је институционално, социјално и културно аутономан у односу на глобално друштво.

Социологија професије нема претензију на општи теоријски приступ, на формулисање хипотеза највишег степена, него се задовољава прибављањем емпиријских података и материјалних чињеница које су везане за професионализацију делатности. Као “апликативна социологија” (Станојчић, 1964: 151–157) она, у сарадњи са општом теоријом друштва, може уопштавати своја гледишта. Амбивалентни статус социологије професије потврђен је и на Светском конгресу социолога у Торонту, односно Америчке асоцијације за социологију у Монреалну, који су одржани 1974. године.

Као апликативна теорија друштва, социологија професије је емпиријска наука. “Неизлечиви теоретичар”, како себе назива Т. Парсонс, у истраживању професије лекара користио се највише методом аналитичке дескрипције (посматрања). Социологија професије своју апликативност потврђује како предметом тако и методом.

Универзитет је истовремено и простор и медијатор у коме се обезбеђује стварање и промоција научних резултата. На универзитетима – институцијама које издају дипломе које су улазнице у професионалне структуре – испољава се све већи интерес за социологију професије. Социологија медицине са деонтологијом медицинске делатности, предмет је у наставним плановима многих медицинских факултета. Ако се имају у виду поменути међународни и национални конгреси социолога, онда би могли рећи да се и социологија професије на неки начин професионализира.

Задатак социологије професије понекад је и у томе да помогне социјализацији неких професионалних занимања, јер су нивои професионализације занимања веома различити код старих и савремених професија. Брзе и динамичне структуралне промене савременог друштва истражу потребу за истраживањима у социологији професије. Најчешћа су истраживања традиционалних професија као што су лекари, адвокати, свештеници, занатлије, архитекте и тд. Професија лекара је успела диференцијација занимања, што треба захвалити пролиферацији теорија у медицинској науци. Парсонс идеално-типски облик професије везује управо за професију лекара. У то време медицинска делатност, а то значи и наука и пракса, била је у експанзији. На темељу таквог односа према професији лекара он кључну одредницу професионалног модела види у “терапеутском приступу професије”, који није карактеристичан само за лекара него и за свештеника, адвоката, психолога, социјалног радника и слична занимања.

Диференцијација занимања је одлика већине савремених професија. Слично се догађа и са професијом наставника. Мада Парсонс истиче да оличење професије треба тражити у “професији академик као *par excellence* професије”, тј. да је оличење професионалности делатност која трага за знањем и, уједно, његовим преношењем, он под “професијом академик” не мисли на наставничка занимања, него на научнике експерте (Парсонс, 1954 и 1992: 126).

Попут других националних социологија и социологија код нас највећу пажњу посвећује старим професијама као што су професије лекара, адвоката, занатлија, архитеката као и деонтологији неких од занимања (Савин, 1985; Звечић, 1983 и 1985; Мичић, 1965; Сурчулија, 1973; Стојанов, 1976).

Важнији елементи професионалног деловања: подела рада, друштвени положај и друштвена улога

Напред смо истакли оцену Т. Парсонса како су професије најзначајнија појединачна компонентна структура савремених друштава. За социологију професије структура професионалног деловања најважнији је појам. Као што је друштвена структура један од кључних појмова опште теорије о друштву (социологије), тако је и структура професије најважнији појам социологије професије. Професије су појединачна компонентна структура савременог друштвеног система, без кога професионалне структуре не би постојале. То значи да професионална структура не би могла постојати без друштвеног система на кога се ослања, али исто тако ни савремени друштвени систем не би могао без конкретне професионалне структуре. Независно од

концептуалне схеме или теоријске оријентације, у истраживању професија нужно је претходно извршити операционализацију општих појмова који одређују положај и друштвене улоге. Потпунија анализа не би могла мимоићи ни појмове актера професионалне делатности, предмета и средстава, потреба, вредности, интереса, друштвених правила и културе. И поред тога они нису предмет овог рада.

Своју концепцију поделе рада Емил Диркем је најпотпуније разрадио у делу *О подели друштвеног рада*. Његова функционалистичка оријентација продужава традицију која с оптимизмом гледа на проблем поделе рада. На поделу рада су с оптимизмом гледали Адам Смит, Сен-Симон, Херберт Спенсер и други. За њих подела рада не ствара велике проблеме него изазива повећање спретности радника, доводи до уштеде радног времена, омогућава увођење машина у производњу, олакшава рад и омогућава слободно време. Материјална беда, алијенација рада, расподела друштвене моћи, социјални конфликти, бунт и насиље – све су то патолошка и асоцијална понашања која не треба доводити у везу са поделом рада.

Диркем на поделу рада гледа искључиво као на позитивну друштвену чињеницу, оптимистички, мислећи да се без њеног развоја неће остварити социјална кохезија, коју је он у свом концепту развоја друштва назвао “органичка солидарност”.

То не значи да није указивао и на негативне појаве као пратеће појаве поделе рада. До њих долази управо када се подела рада одвија у ненормалним условима. До ненормалне поделе рада долази у три случаја: аномије, принуде и нефункционалности.

Аномјска подела рада је први облик ненормалне поделе рада. Последица је сукоба и прекида односа између скупина, колективитета и група који партиципирају у подели рада. За аномјско стање поделе рада кривци су економисти, јер у подели рада виде само инструмент за повећање приноса, а не извор органске солидарности.

Принудна подела рада је други облик ненормалне поделе рада. Налазимо га у затвореним кастинским и класним друштвима. У њима доминира елемент спољашње принуде, тако да не погодују органској солидарности. Подела рада, међутим, ствара солидарност једино ако је спонтана и у мери у којој је спонтана, а не детерминирана и ограничавана.

Ако су разне функције поделе рада из неких разлога испрекидане и ако се не могу ускладити, тада Диркем говори о трећем облику неправилне поделе рада – нефункционалној подели рада. Дисхармонија функција доводи до негативних последица у самој подели рада (Диркем, 1972: 360–369; Рус, 1984: 48–52; Ивковић, 1985: 21–69).

Супротно Диркему, Маркс поделу рада схвата као противречан и дијалектичан процес; а то значи да производи и позитивне и негативне последице. Нужан је услов развоја производних снага, повећања материјалног и укупног благостања, али је исто тако извор материјалне беде, узрок алијенације рада и детерминанта укупног развоја друштва. Друштвена подела рада детерминише укупне односе у друштву, његову структуру и промене. Закон друштвене поделе рада је основни закон друштва.

Анализа Маркових текстова показује да он не инсистира само на укидању друштвене поделе рада, него и разлике између звања. Иако је био свестан да знање у све већој мери постаје главни извор продуктивности, професионализацију рада је сматрао још једним видом алијенације рада. Он је заговарао изједначавање обавеза којим се негира професионализација која упућује на могућност доживотног посвећивања звању или одређеној радној функцији. Такав егалитаризам би истина довео до елиминисања социјалних противречности које су производ друштвене поделе рада, али као да је заборавио да би се тиме угрозио сваки даљи развој производних снага. Депрофесионализација у егалитарном друштву би се погубно одразила на економију развијених друштава, а у неразвијеним друштвима не само да би дошло до економске стагнације, него би уследила његова цивилизацијска регресија. Друштвени напредак би на тај начин сам себе угрозио. Зато је, и поред свих противречности које у себи носи подела рада, перспектива друштва у социјализацији професионалног рада.

Из сукоба ове две основне теоријске концепције, социологија професије није извукла никакву корист. Штавише, сукоби такве врсте штетили су њеном развоју, што се види у теоријама које су посебно наклонене Марксу.

Професионална диференцијација радних активности постоји у свим облицима друштвене поделе рада, а најпрепознатљивија је у техничкој подели рада. Професије су њихов заједнички именитељ. Сви су облици поделе рада засновани на професији, стога – истичу Рус и Арзеншек – можемо рећи да у основи друштвене поделе рада није ништа друго до процес професионалне диференцијације. У оквиру друштвене поделе рада ни једна се промена не може догодити а да не дође и до цепања старе професије у једну или више њих, или пак до настајања нове професије, која је најчешће синтеза или мост између двеју већ уобличених професија (Рус, 1984: 210).

Поред појма друштвене поделе рада, у целовиту социолошку анализу професија потребно је укључити и појмове друштвени положај и друштвена улога. Посебну пажњу заслужује појам друштвена улога, јер се њиме ближе објашњава природа и структура професија и професионалних делатности.

У социјалном смислу, професија се може дефинисати као делимична друштвена скупина која присваја велику моћ до које њени репрезентанти долазе путем дуготрајног процеса професионализације. У овом процесу се дефинише друштвени положај и друштвена улога носилаца професионалних функција.

С друге, формалне стране, савремена професионализација је процес у коме се помоћу теорије, систематски заокружене и разрађене хипотезе, долази до друштвене моћи. Уместо научних теорија и хипотеза, старе или традиционалне професије су користиле знања о светим књигама, догмама, односно професионалним тајнама и вештинама које су се под заклетвом или непосредно преносиле с мајстора на калфу. Ученик (калфа) наслеђивао је учитељеву праксу (еснафу). Улогу катализатора, који знање претвара у моћ, за модерне професије игра универзитет; на њему се додељују дипломе, а са њима и законом заштићене привилегије. Професионализација је, заправо, борба за легитимно признање неке стручне активности. Имајући у виду

овакав културни склоп, без кога се не би могла одвијати професионализација, један број социолога је професионализацију критички поистоветио са идеологијом. Друштвени положај професија идеолошки је условљаван верском подјучом, професионалном тајном или теоријским знањем.

Као што је професионализација један облик диференцијације и стратификације друштва, тако је и професија саставни део неке друштвене улоге. Основ окупљања у професионалне скупине саставни је део посебних друштвених улога. Друштвене улоге својим структуралним и функционалним моментом одређују друштвени положај. "Улоге су оно што сипа садржину у форму друштвеног положаја". Без "улога" професионални друштвени положај представља пуку форму. Професионалне улоге одређују границе могућег друштвеног положаја, а не обрнуто. Сваком друштвеном положају, каже Дарендорф, припада друштвена улога преко које се човеку постављају захтеви да ради извесне ствари (role behavior), и да показује одређене особине (role attributes) (Дарендорф, 1989: 106).

Друштвене улоге су сплет понашања, осећања и мотива, који се узима као јединица друштвене интеракције са адекватном властитом функцијом, и као такав сматра се прикладним у одређеној ситуацији. Под појмом "улога" подразумева се да људи схватају сврху неке улоге и да су у стању да на ту улогу реагују и да је цене (Тарнер, 1986: 552-557).

Са становишта професија, "улоге", у односу на друштвени положај, представљају појам вишег реда: "положај" у односу на "улогу" има мању аналитичку вредност. Друштвени положај означава свако место у пољу друштвених односа које појединац заузима. Социолошки појам друштвена улога не односи се на стварно понашање појединца, него на захтеве које друштво поставља носиоцима друштвеног положаја. "Улога" не показује како се особа на неком друштвеном положаја понаша, већ омогућава да знамо шта се очекује од појединца коме је додељена друштвена улога. Друштвена улога је скуп очекивања, који је усмерен на носиоца положаја у датом друштву.

"Када говоримо о друштвеним улогама редовно се позивамо на очекивано понашање; редовно смо заинтересовани за појединца који се суочава са захтевима створеним изван њега, или за друштво које сучељава појединца са таквим захтевима. Посредовање између појединца и друштва не одвија се делањем по себи, или, штавише, успостављањем друштвених односа; оно се врши само активним сусретањем појединца са друштвено прописаним обрасцем деловања" (Дарендорф, 1989: 108).

Када смо указивали на етимолошко значење речи професија, истакли смо да се у појму професија прелпићу личност и друштво, улоге и статуси, осећања и мотиви, појединац и колектив, потребе и интереси, тако да нам се професија показује као да је нека врста велике "колективне улоге". Професионална понашања су нека врста "очекиваног понашања"; у њима се појединци активно сусрећу са прописаним обрасцем понашања, а зна се како се свака особа на неком месту у професији понаша. У појму "улога" садржани су неки од основних елемената професије, о којима ћемо говорити касније, када будемо анализирали наставничку професију.

Желимо нагласити да друштвене улоге постају “квазиобјективни комплекси правила понашања, чију садржину не може да дефинише или редефинише појединац”; уместо њега то чини друштво као неумољиви чинилац прворазредног значаја. У наставничко-учитељској професији друштвена регулатива има велики утицај на појединца. Од посебног је значаја како и од кога су професионалне привилегије институционално и нормативно заштићене. Ако заштита изостане, неминован је губитак аутономије, без које нема професионалности; ако је она споља наметнута, ниво професионалности ће ниско пасти, што води депрофесионализацији занимања.

Када је реч о “улогама”, прописани обрасци понашања обавезују носиоце активности, тако да их нико не може игнорисати а да при томе себи не науди. Слично се догађа и приликом кршења моралног кодекса или норми понашања приликом вршења професионалне делатности. Стручну аутономију наставничко-учитељске делатности прати посебан морални принцип – принцип “примарне одговорности човека за човека”, својствен родитељима, учитељима, уметницима, државницима. Родитељска и државничка одговорност су испред свих других, јер им је заједничка особина да деца и људи живе, да живе добро, неометано и да је извесно да ће бити тако. Ханс Јонас везује три појма за принцип примарне одговорности: тоталност, континуитет и будућност. Ако је праузор сваке одговорности родитељска одговорност за децу, онда се примарна одговорност у великој мери може односити и на наставнике-учитеље (Јонас, 1990: 142–155). Принцип јавне одговорности не спада у тоталну одговорност какву имају родитељи према деци или какву би требали имати државници према народу кога репрезентују и заступају.

У својој концептуалној схеми професије, Парсонс истиче да се понашање појединачно не може разумети ван институционалног, тј. нормативно структурисаног оквира у коме се одвија; а Дарендорф показује како регуларно понашање људи према другим људима добија социолошко значење само уколико се може разумети као понашање с обзиром на предодређене обрасце који су додељени ноциоцима друштвеног положаја независно од његовог идентитета. А управо су ови обрасци оно што смо назвали друштвена улога. Понашање наставника-учитеља, с обзиром на предодређене обрасце који су му додељени независно од његовог индивидуалног идентитета, са моралног становишта одговара примарној одговорности, одговорности њих као одраслих људи за људе-децу.

Дефиниција професије и атрибути наставничке професије

Подела рада, друштвени положај, друштвене улоге и друштвена правила представљају опште појмове без којих социологија професије не би издржала теоријску верификацију. Они улазе у општу теоријску димензију истраживања професија.

Анализа унутрашњег оквира професије, која је емпиријски опредељена, даје друкчију слику професије. То потврђује највећи број дефиниција професије. Већина њих следи Парсонсову концептуалну схему

професије, по којој су *професије нормативно универзалне и функционално специфичне делатности*. Професије су специфичне друштвене групе које се одликују већим бројем елемената, или, које су препознатљиве по неколико "битних атрибута".

Међу социолозима професије успостављен је консензус по питању првог и основног елемента модерне професије. Та улога је припала систематски заокруженом и теоријски уопштеном знању. Систематски заокружено теоријско знање основни је и најбитнији елемент савремене професионалности. Стављен у релацију с најдовршенијим мајсторским искуством, вештином и атрифицијелношћу, научна теорија ствара битно друкчији радни процес. Лекар, архитекта, инжењер, адвокат, наставник у свом радном процесу или другој активности полазе од "апстрактне теорије", научних хипотеза или доктрина, који нуде методолошка и методичка упутства за рад, истовремено изналазе и изворна решења при апликацији теорије у практичној делатности. Делатности савремене професије стога се битно разликују од еснафског рада занатлија или старих професија, јер је њихов рад иновативан, критички усмерен и стваралачки опредељен. Насупрот њима, традиција, усмереност према континуитету и несклоност променама, те рутинерство, одлике су занатског рада и традиционалних професија. Професије које своју делатност не заснивају на теорији, у ствари, или су занатски рад или су нека врста полупрофесије. *Научни карактер рада* је основни атрибут професионалности. То важи и за наставничко-учитељску професију, која је практично незамислива без елемента систематски заокруженог у теоријски уопштеног научног знања.

Други елемент професије обухвата *брижу за интерес заједнице, а не за властити интерес*; основни мотив и иманентно својство професионалне делатности своде се на *служење јавности, а не на личну добит*. Примарна мотивација наставника јесте да васпитава и образује децу, а не да делатност користи да би напунио џепове. Ако се економски или материјални интерес ставља испред бриге за интерес заједнице реч је о делатности која је на најнижем нивоу професионалности. Из тога је погрешно закључити да материјална стимулација високо професионалних делатности не постоји; напротив, она се постиже управо због давања примата бризи за интересе заједнице, што ће потврдити сваки клијент, пацијент, студент или ученик.

Професионална посвећеност интересима заједнице подразумева постојање *стручног ауторитета*. Ауторитет се стиче колико усвајањем систематског и уопштеног знања, потпуним познавањем теорије, толико и методолошком применом научног знања на конкретне практичне проблеме. Стручни ауторитет указује на могућност *експертизе*. Професионални рад је делатност експерата, високих стручњака који имају монопол на експертизу, тако да јој се лаици не супротстављају. *Монопол на експертизу* не значи власт над клијентима, власт над пацијентима, странкама, ђацима и студентима, него само означава монопол на специјализирану стручну делатност. У случају када се онемогући или изгуби монопол на експертизу, делатност се лаицизира, ауторитет изгуби, а све то делује врло погубно на професију.

Због монопола на експертизу и ради заштите стручног ауторитета, професије свој друштвени положај институционално осигуравају, а тиме

омогућавају заштиту и увођење елемента стицања системског и уопштеног знања, коришћења научне теорије, као и заштиту стручног ауторитета (експертности). Другим речима, успоставља се специфична *друштвена регулаивна професионалне делатности*. Она садржи како одређена *ограничења*, тако и конкретне *привилегије*, без којих није могуће осигурати стицање теоријског знања и стручног ауторитета.

Ограничење се односи на начин на који се приступа одређеној професионалној делатности, што се постиже данас путем диплома и праксе. *Привилегије* се најчешће тичу права, професионалних тајни; али претпостављају и *институицију имунитета* пред јавном критиком, који полази од поделе на *посвећене и лаике*. На тај начин се штити ауторитет, аутономија професионалне активности у односу према лаичким круговима. Стручну критику могу давати само чланови посвећени истој професији, експерти – лекари за лекаре, адвокати за адвокате, архитекти за архитекте и тд. – јер су сви други лаици, непозвани да суде о нечему за шта нису експерти.

Да ли су и колико су наставници-учитељи у односу на друге професије у погледу права, тајни и имунитета депривилеговани, односно какви су експерти, на ком је нивоу професионализација учитеља – све су то питања на која треба посебним истраживањем дати тачан одговор. Наставници-учитељи код нас још увек немају академско звање, тако да се сврставају у ниже професије, што је индикатор њихове депривираниости, у односу на друге наставнике, али и остале професије. Степен професионализације се мери интензитетом сцијентизације професионалних делатности. Ако некој професији научно обликовано и систематизовано теоријско знање није нужно, због вишег нивоа професионалности инсистира се на "сцијентизацији" такве професије. У нашим условима, учитељи тек одскора улазе у академску заједницу, што би требало допринети повећању степена њихове професионализације.

За учитељску делатност се не може рећи да има слабо развијену теорију. Педагошка теорија је допринела професионализацији ове делатности. Међутим, како се ова теорија све више усмеравала према употреби знања и задовољавању потреба наручилаца школских програма (државе, корпорација и бирократских организација), она се све мање усмеравала према креирању нових теорија и задовољавању академских захтева за теоријски домишљеном и методолошки чистијом праксом. Што је више тежила да буде прагматична, педагошка наука је постајала све мање теоријска; а то значи да је остала традиционална наука. Традиционалне науке су прагматичније, а модерне више теоријске. Прагматични статус педагошке науке довео је наставничко-учитељску професију у неравноправан положај са другим професијама. Прагматично усмерење је сигуран знак да педагошка наука постаје сметња професионализацији наставничко-учитељске делатности.

Аутономно понашање носилаца професионалних активности није могуће без елемента *самоконтроле и самодисциплине*, којим се регулишу норме *професионалне етике*. Етичким кодексом, кога састављају и одржавају стручна удружења, строго се контролише понашање професионалаца, чланова стручног удружења. Он се усваја и као део обуке

потребне за стицање одговарајућих квалификација. Хипократову “заклетву” полагају сви који се примају у еснаф лекара, а којом се они свечано обавезују на обављање своје професије.

У сарадњи са Међународном организацијом рада УНЕСКО је 1966. године израдио препоруку о положају наставног кадра, Статут наставног кадра, у коме се између осталог каже да наставни рад треба сматрати позивом. Те као што је Међународна организација лекара 1948. године у Женеви прилагодила, Хипократову “заклетву” савременом лекарском позиву, познату као Женевска заклетва, тако би и наставници-учитељи требали полагати своју “заклетву”. Такав *символ наставничко-учитељске професије*, попут симбола вере, водио би интелигентности и посвећености наставничком позиву, а то значи да би допринео вишем нивоу професионализације наставничког рада. Као што симболи указују на ауторитет исповедања вере, тако би и етички кодекс наставничко-учитељске професије у форми “заклетве” допринио не само ауторитету наставника него и истицању разлике између “лаика” и “стручњака”.

Како стоји код Вернера Јенера, у медицинским списима античког периода први пут се говори, и то доста често, о “лаицима” и “стручњацима”. Реч “лаик” до нас је дошао из сфере средњовековног црквеног живота, а изворно означава несвећено, а у ширем смислу непосвећено лице; насупрот ње, грчка реч “идиотес”, узета из социјално-политичког живота, означава човека који не служи људској заједници него иде са сопственим, приватним пословима. Насупрот њему, онај ко се бави професионалном делатношћу јавно је делатан човек; “демијург” (Јегер, 1991: 217).

Наставници, као мало која друга професија, најдиректније служе људској заједници; они су “демијурзи” у правом смислу речи, а не “идиотес” који је окренут једино приватним пословима. Друштвена регулатива наставничке професије мора оставити широки простор етици наставничког позива. Само прецизно одмерена равнотежа између друштвених правила, којима се регулишу ограничења и привилегије, омогућава нормалну репродукцију и развој наставничке делатности. Наставничко-учитељском занимању су више него другим професијама наметана спољашња, друштвена контрола, која од ње захтева да делује по неком спољашњем циљу, те је доводи у позицију прагматичности, тако да је неспособна да креира нове спознаје и задовољава академске захтеве за теоријски промишљенијом и методолошки чистијом праксом. У социјално-политичком жаргону такво стање образовања именује се његовом “кризом”.

Модерне наставничке професије нема без ослонаца на модерну науку, која се одликује *иреференцијалном производњом теорија (хишоџеза)*. Етичке норме научника су веома строге, много строжије него и код једне друге професије. У научној заједници, колективитету научника, *самоконтрола делатности* је изразито присутна, као и елемент *научног ауторитета*, кога неки појединци напросто имају више од осталих, мада сам ауторитет научног мишљења у суштини остаје узајаман. Наиме, успоставља се између научника, а не изнад њих. Они свој ауторитет испољавају један на другоме; а научна заједница је за све највиши ауторитет иста, јер одражава ауторитет науке изнад лаичне публике. Сваки облик успостављања

спољашње, друштвене контроле, за научну делатност је погубнија од куге. Науком се стога не може управљати ни из каквог друштвеног или политичког (идеолошког) центра, као ни у име било каквих "хуманих" и "виших" циљева и интереса, а да такав однос према науци не доведе до њене деградације, стагнације, дестимулације, дехуманизације и, на крају, депрофесионализације (Полањи, 1988: 249-267; Бен-Давид, 1986).

У циљу веће професионализације, наставничка делатност се мора више везати за научну заједницу, треба користити њена искуства, усвајати елементе њене професионалне етике, примењивати њене облике самоконтроле и аутономности, учити од ње како се поштује ауторитет, јер га истакнути појединци имају увек више од осталих; те се ослободити стега спољашње, друштвене (државне и идеолошке) контроле.

Ослобађање од спољашње, друштвене контроле и регулативе променило би *тржишну ситуацију наставничке професије*. Она је од почетка за њих неповољна. До промене може доћи само вишим нивоом професионализације учитеља. Лекарима су постигли највиши ниво професионализације. Зато је њихова тржишна ситуација повољна. То је резултат, пре свега, чињенице да су се лекари успели организовати као професионална група пре него се држава умешала у медицину и постала најважнији послодавац лекара. Када су се једном учврстили као струковно тело, лекари су осигурали довољну контролу над својом тржишном ситуацијом. Наставници од њих могу само учити, јер се нису успели професионално организовати пре државне интервенције у школству, које се до сада нису успели ослободити. Будући да је држава углавном иницијала и плаћала масовно школовање, могла је увести већу контролу над наставницима. Држава, на пример, контролише понуду наставника и одређује норме за њихов улазак у занимање. Разлике у награђивању лекара и наставника могу се приписати степену професионализације ових двеју професионалних група (Хараламбос, 1989: 81-82).

И на крају, посебну пажњу треба посветити елементу субкултуре професионалних група, посебности њиховог животног стила. Субкултура се не формира само зависно од радне делатности него и изван ње; условљена је активностима у слободном времену. Утицај рада на изванрадне активности нигде није тако изразит као код професионалних делатности.

Професионалне делатности и активности у слободном времену у професионалним групама нису засебни ентитети, него се претпајају једна у другу. Наставници-учитељи су на неки начин "у учионици", у занимању или на радном месту и када изађу из школе. Њихово звање траје двадесет четири сата на дан, седам дана недељно и значи доживотни позив (П. А. Џексон).

Слободно и радно време професионалних група чини временски јединствен простор, који омогућава обликовање ових група у субкултурне целине, које се одликују њиховим засебним стилем живљења.

Прожимање радног и слободног времена карактеристично је само за професије; непознато је индустријској организацији рада која почива на антиномији радног и слободног времена (не-радног времена).

Категорија време је човеку једна од најсроднијих категорија (Е. Блох). Нашим животом доминира време, а цивилизација у којој живимо прва је цивилизација времена (С. Московиси). Време није доминирало животима људи примитивних заједница. Истраживања показују да људи уче да развијају свој осећај времена; а индустријска цивилизација је велика учионица времена у којој свако од нас учи шта је време играјући се сопственим сатом. У мање сложеним друштвима простору је придавано значење примарне димензије човекова живота. Познато је да животиње живе само у једној димензији времена, сталној садашњости, а да човек има свест о трајању, а такође и о разликама између прошлости, садашњости и будућности. Постоје докази да је наш осећај ових разлика један од најважнијих менталних способности којом се човек разликује од свих осталих живих бића (Ц. Ц. Витроу, 1993: 13–31).

Оно што човека савременог друштва посебно разликује од његовог претка јесте чињеница да је свеснији времена; ми стално бринемо о времену и увек гледамо на своје часовнике. Развој и стално усавршавање механичких часовника – од клепсидри до цезијумског “атомског” часовника НФЛ – оставили су дубок утицај на наш начин живота. Мерење времена се претворило у кориштење времена, у вођењу рачуна о времену и о расподели времена. Када се то догодило вечност је мало-помало престаја да служи као мера и жариште живота. Време је добило карактер ограђеног простора: оно се може делити, може се испунити, може се чак и повећавати проналаском инструмената који уштеђују људски рад. Модерни индустријски поредак лакше би могао функционисати без угља, жељеза, паре неголи без сата (Л. Мамфорд).

Слободно време као не-радно време, остатак времена након рада, представља само једну од варијација ритма и темпа радног времена, варијација која служи, пре свега, рекулерацији радне снаге, а не као простор животног стила. Професионалне скупине у културолошком смислу разликују се од других делатних скупина по сасвим друкчијем осећају слободног времена. Управо такав осећај времена субкултури професионалних скупина даје посебно место у односу на масовну и елитну културу. Професионалну заједницу је могуће дефинисати управо као посебну врсту везе између рада и слободног времена, у којој се особе самодефинишу на основу своју професионалне делатности (Г. Саламан). Професијама успева повезати радну активност с активностима које развијају у слободно време. Радна обавеза постоји као атрактивна делатност, а активности слободног времена губе сенку репулзивног (алијенираног) рада (Ненадић, 1987: 9–100; Рус, 1984: 267–268).

За носиоце професионалних делатности време се не поклапа са праволинијском узастопношћу сатног времена мереног часовника; оно није линеарно усмерени темпо, след или строго утврђени низ догађаја, него се осећа као дисконтинуирано време, које познаје принцип разлике из које или по којој произлази нешто друго, другачије, различито, ново, смисленије. Животни стил, препознатљив у професионалним скупинама, једнако се односи на догађања у радном и слободном времену.

Од колике је важности и какву улогу у обављању професионалних наставничких активности има слободно време, треба посебно наглашавати. Без њега, радне обавезе би из темеља промениле свој првобитни смисао.

Литература:

Бен-Давид, Ј. 1990, *Улога зnanственика у друштву*, Загреб, Школска књига.

Дарендорф, Р. 1989, *Ното sociologicus*, Ниш, Градина.

Диркем, Е. 1972, *О модели друштвеног рада*, Београд, Просвета.

Ђуричић, З. 1978, "Покушај разграничења појмова професија и занимање". *Гледишта* 11-12: 1071-1079.

Звекић, У. 1985, *Професија судија: социолошка анализа*. Београд, Институт за криминолошка и социолошка истраживања.

Звекић, У. 1990, "Парсонсова социологија професије" у *Социологија друштвене акције* (ед.). Београд, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета.

Звекић, У. и Савин, К. 1981, "О професији". *Социологија* 1-2: 59.

Јегер, В. 1991, *Паидеиа*. Нови Сад, Књижевна заједница.

Марковић, Д. и Стојанов, М. 1983, *Основи социологије рада*, Београд, Савремена администрација.

Мичић, К. 1965, "Професионални морал занатлија – ситних сопственика", *Социологија*, 3: 121-132.

Ненадић, М. 1987, *Слободно време у делу К. Маркса*, Сарајево, Веселин Маслеша.

Парсонс, Т. 1992, *Модерна друштва*. Ниш, Градина.

Parsons, T. "The Professions and Social Structure" in *Essays in Sociological Theory*. New York, Free Press.

Parsons, T. "Professions" in David L. Sills (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, MacMillan and The Free Press.

Полањи, М. 1988, "Научна држава: њена политичка и економска теорија" у *Критика колективизма*. Београд, "Филип Вишњић".

Рус, В. и Азреншек, В. 1984, *Рад кад судбина и као слобода*. Загреб, Глобус.

Савин, К. 1985, "Друштвена моћ лекара". *Социолошки преглед*. 3-4: 101-107.

Савин, К. 1985, "Природа и функција професионалне медицинске етике". *Социологија*, 4: 567-597.

Станојчић, И. 1964, *Предмет оштите социологије*, Београд, Савремена школа.

Стојанов, М. 1976, *Професионализација рада у пољопривреди и пољопривредника*, Нови Сад, Матица Српска.

Сурчулија, Ж. 1973, "Професија и друштвени производно-технички развој" у Станојчић, И. И Раденковић, П. (ед.), *Социологија рада*. Београд, НУ Службени лист.

Turner, H. R. 1986, "Role: Sociological aspect" in *International of the Social Sciencis*, New York, MacMillan and The Free Press.

Хараламбос, М. 1989. *Увод у социологију*, Загреб, Глобус.

Витроу, Ц. Ц. 1993, *Време кроз историју*, Београд, Српска књижевна задруга.

ОБРАЗОВАЊЕ И ТРАДИЦИЈА

BIBLID: 0353-7129,4(1995)1P.85-91

Др Јелена Косановић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК:82.085(091)
Чланак
Примљено:30.12.1994.

ВРЕМЕ НАШИХ ПРВИХ РЕТОРИКА

Резиме: Реторика као дисциплина поново постаје значајна област интелектуалног истраживања. Из перспективе модерне мисли занимљиве су и наше реторике писане у првој половини 19. века, по узору на традицију античке грчке и римске реторике која је неговала дубљи филозофски приступ и обнову стилских узора класичног 5. и 4. в. ст. ере. Настале у јеку романтичког антиреторичког покрета и готово заборављене, постају актуелне у време појачаног интересовања за стилистику и структуралну лингвистику. Реторике А. Мразовића, Ј. Стерије Поповића и Ђ. Малетића заслужују нашу пажњу као књижевно-теоријско наслеђе које сеже далеко у прошлост и са њом успоставља неопходан континуитет.

Кључне речи: реторика, естетика, стилистика, лингвистика, књижевно-теоријско наслеђе

*“Небо јесћ иресћол мој,
земља же иодножје ногу мојих”
(Ј. Сћ. Пойовић, из Реторике-меллафора)*

Наша прва модерна реторика¹ писана је у времену када је као дисциплина постала значајан предмет интелектуалног истраживања, нарочито у области стилистике и естетике. Аутор Сретен Петровић разматра проблеме модерних редукционизама подсећајући на “опасност од софистике која је већ угрозила вербалне комуникације”. Модерна реторика, према мишљењу овог аутора, мора превладати те редукције и вратити се самим изворима – антици.

У науци о књижевности и уметности веома је актуелно питање односа естетике и реторике, затим реторике и стилистике и поетике и реторике. Чини се да постаје неактуелна дилема естетичара романтизма о немогућности истовременог постојања реторике и естетике.

Издвајање естетике као самосталне дисциплине у филозофским системима (Баумгартен), њено даље експлицирање у Кантов субјективизам, што је довело до сужавања појма лепог, Шелингово хипостазирање

1 Петровић, Сретен, Реторика, Теоријско и историјско разматрање, Градина Ниш, 1975. год.

уметности до органа филозофије са уважавањем идеалитета и реалитета, затим Хегелово апсолутизовање уметности као искључиво духовне творевине и свођење појма лепог на уметнички лепо – учинило је рефлексију о уметности централном темом, а филозофија је постала велика тема естетике романтизма. Естетички се став у романтичком покрету активно обликује а романтика у многим настаје откривањем посебности естетичке сфере. Из идеје да романтички геније не признаје норму, естетика романтике имплицира још једну смену парадигме, распад реторике. Заснивање естетике значи укидање реторике, или, другачије речено, естетика започиње тамо где реторика завршава. Тако се догодило да је у епохи романтизма реторика проглашена преживелом “старудијом”. О њој се говори још само као о удбенику гимназија у којима се уче класични језици¹. Наш велики песник Лукијан Мишички сматран је анахроним школским писцем, који, у класичној форми, пева надахнут националним романтичним духом².

Један од оснивача романтичког покрета, међутим, и међу највећим песницима светске књижевности Новалис насловио је своје дело *Stylistik oder Rhetorik*. Мора се признати да су реторику протерали пре филозофи романтике него песници. Најстаријој и најкомплекснијој античкој дисциплини не можемо укинути предмет којим се бави ако јој само избришемо име. Реторика се и јесте добрим делом бавила стилистиком. Подручја реторичког и естетичког се не поклапају, али се додирују и преклапају. Има превише заједничких тачака да би се без последица једна од њих могла елиминисати. Отуда, се између њих може поставити однос комплементарности.

Оснивач естетике Баумгартен који и није тако немодеран као што се чинило у 19. веку сматрао је да су реторике и поетике “две специјалне и зависне дисциплине естетике, којима естетика као општија наука, обухватајући их поставља дистинкције литерарних родова и друга одређења. Из перспективе модерне мисли о реторици, која је извршила синтезу најбоље традиције античке реторике спојивши предмет са методом, Сократа са Исократом или логос и естетон занимљиво је и наше књижевно наслеђе писано по узору на традицију Грчке и Рима. Реторика схваћена у ширем смислу као модерна теорија о језику песничтва – то је обнова изворне античке реторике са литерарним елементима. Проблем актуелизује Ц. Тодоров књигом *Tropes et figures*, 1967. године³ Теорија комуникације и информације подстакла је нова истраживања и дала нова виђења реторске

1 Борђа Малетића, професора српске словесности у београдској гимназији Реторика, Стеријина Реторика и Мразовићево Краснорјечје писани су за “школске” потребе. Мразовић у свом Предисловију говори јуности дражајшој Надежди возљубљене отаџбине, којој жртвује свој труд да се њиме ползује.

2 Опште место наше историје и књижевне критике, негативна оцена песника Лукијана Мишичког и његовог “извештаченог” хексаметра, многим генерацијама били су доскора појам анахроног и беживотног певања.

3 Петровић, Сретен, наведено дело, 402. стр.

поруке доводећи је у блиску везу са поетском, филозофском, логичком поруком. У. Еко испитује амбивалентну особеност реторике, и реторику као генеративну технику и хеуристику ("Одсутна структура", "Култура, информација, комуникација"). Занимљиво је да је Јован Стерија Поповић сматрао да се реторика граничи са естетиком.

У нашој традицији рефлексije о уметности у првој половини 19. века мало је естетских радова. Више је то књижевно-критичка и књижевно—историјска проблематика него естетичка мисао. Чинимо, међутим, неправду што у нашој науци о књижевности готово и не помињемо реторике. То је, нажалост, потврда једне доста распрострањене праксе у нас да недовољно водимо бригу о континуитету духовног развоја. Иако скромни, наши корени књижевно-научне традиције сежу врло далеко у прошлост. Уверени да савремени и будући духовни хоризонти знатно зависе од свог древног наслеђа, сматрамо својом дужношћу да подсетимо на наше прве реторике које су настале на традицији оне линије античке грчке реторике која је неговала дубљи филозофски приступ и обнову стилских узора класичног 5. и 4. в. ст. ере (Демостен, Лисија и др.). Прилазимо им са респектом. Мало се зна да наша књижевност прве половине 19. века негује теоријске дисциплине у класицистичком стилу. Поникле у античкој Грчкој, у нас настале у јеку романтичарског, антиреторичког поретка¹, после дужег времена, практично од ренесансе и класицизма у немилости (16. и 17. век), реторике као да доживљују своју нову ренесансу баш у периоду романтизма, што је наизглед парадоксално. То је, међутим, време појачаног интересовања за стилистику и структуралну лингвистику те је у новијим теоријама, нарочито у стилистици и стукрутализму свих провенијенција ова дисциплина на путу да се, уместо "стилистике Старих", како је назвао Новалис, прогласи "реторику модерних".

Три наше реторике из 19. века: Аврама Мразовића, Јована Стерије Поповића и Борђа Малетића писане између 1820. и 1858. године настале су на античкој грчкој и римској традицији, а писане су да послуже као уџбеници у гимназијама. Наши песници – романтичари хуманистички и класицистички образовани, већ у гимназији учили су класичне језике, "скандирали" Хораџија, састављали алкејске строфе. Седамнаестогодишњи Лаза Костић, на пример, преводи Хомерову Илијаду, на немачком језику пише хексаметре. Није зато без интереса да се подсетимо на наше ране реторике, од Мразовићеве, писане "во употребление љубитељеј славајанскога језика",

1 Мразовић, Аврам Руководство словенском краснорјечју, во употребление љубитељеј славенскога језика, в Будиме граде, 1821; Иванка В. Веселинов, Реторика, Јован Стерија Поповић у "Зборнику историје књижевности" САНУ, посвећеном Стерији књ. 9. 1974. (Стеријин рукопис из 1844. године); Малетић, Борђе, Риторика, у Београду, 1858., први део 1855, 1856 године у Правитељственој Књигопечатњи Књаж, Србскога). Знатно касније, четрдесетих година 20. века написао је једну реторику али више као науку о беседништву наш познати комедиограф Бранислав Нушић.

1821,¹ до Малетићеве, издате у Београду 1858. године у књигопечатњи књажевства српског; између њих је Стеријина, писана око 1844. године. У размаку од четврт века из тих реторика можемо сагледати еволуцију нашег језика од црквенословенског до славеносербског и српског. Оне су стварале и прву теоријску традицију о рефлексији и уметности и прву нашу књижевну терминологију. Настале су у периоду историјски означеном нашим романтизмом, али то је истовремено и наш класицизам и сентиментализам као и реализам у поступку, а романтизам у идејном покрету Вука Караџића. Сви наши песници и књижевници тог периода учили су прво из Мразовићевог Краснорјечја. И Стерија је морао да прође Мразовићев курс.

“Вештина доброг бесеђења као теорија и техника беседе”, историјска је редуција. У теорији и пракси антике она изворна реторика била је проширена на све врсте књижевног израза (и на поезију) – стога што је реторика обухватала и неговала општу стилистику утврђујући основне облике изражавања и дајући правила за градњу тражених језичких украса.¹

Најстарија наша реторика, Упутство за словенске краснорјечје Аврама Мразовића, класицистичког писца и преводиоца Овидија, аутора наше прве граматике (1794. прво издање) према којој је и Вук Караџић делом писао своју Писменицу српског језика 1814. године, писана је по узору на Цицерона, који се и сам учио реторици у Хелади, на Родосу, а својим реторским списима заступао је мишљење исократског идеала беседника, али са једном синтезом која “уклања расцеп између реторике и филозофије”; тај идеал усвојио је Цицерон од хеленског свепрожимног синтетичког духа. Цицерон излаже идеју о јединству рационалног и ирационалног, свесног *techné* и *poiesis* (стваралачког). Поред Цицеронове, у Мразовићевом краснорјечју присутна је и Квинтилијанова мисао. Настало према тако узоритим изворима још пре 173 године, Мразовићево Красноречје има вредности и дражи, а славено-српски језик писан црквеном ћирилицом и није тако неразумљив; он нам се чини духован, и као Платонова реминисценција-преегзистентан. Мразовићево дело издато је у Будиму 1821. године. “Предисловије” у коме се аутор обраћа, пре свих “јуности” и свом роду, писано је 1820. године у Сомбору. У “Предисловију” Мразовић подсећа да је још 1794. године написао Граматику, која са Красноречјем чини целину.

Према класичној схеми, Мразовић сматра да је граматика и логика са реториком – целина. О Мразовићу као о једном од три Стеријина претходника говори Војислав Јелић у својој књизи *Стерија и Квинтилијан*. Из дефиниције “Краснорјечје јест искуство добро важно и красно о всјакој вешчи глаголати” закључујемо да Мразовић следи естетско схватање реторике, док је Стерија моралистичко схватање преузео од Квинтилијана. Мразовићева књига има укупно 246 страна... на крају књиге две стране испуњене су тада обавезним именима пренумераната. Први међу пренумерантима Његово високопревас-

1 Намера да се напише Краснорјечје постојала је код Мразовића још 1794. године као саставни део Упутства за словенску граматику коју је тада издао.

ходство господин Стефан Стратимировић, источне несоједињене вероисповести архимандрит и митрополит краловачки преизјашњег ордена Императора Леополда и великог Крста Кавалер и ученог содружества Гетингенског член, за архидијецезу своју – 200 (бројка вероватно означава на колико је примерака пренумерант претплаћен); Његово високоблагорође краљевски саветник господин Сава Текели; Карловачка гимназија, Новосадска гимназија, по 12 примерака, и др. Књига је као што се да закључити била у употреби и у богословијама и у гимназијама. Сасвим је могуће да је Јован Ђорђевић, професор у новосадској гимназији поучавао тринаестогодишњег Лазу Костића словенскому краснорјечју из Мразовићевог Руководства. У својој књизи *Почеци српске књижевне кришке* Драгиша Живковић наводи да је то био једини и главни уџбеник реторике у нас до појаве модерније реторике односно “Риторике” Ђорђа Малетића, 1858. године.

Јован Стерија Поповић у уводу своје “Реторике”, која ја замишљена у три дела: Општа, Почасна и Декламаториџа, својом необичном терминологијом даје дефиниције појмова, поглед на уметност. По њему се реторика дели на краснорјечје, поезију и словесност. И Стерија види заснивање реторике на логици или умословију и граматичи или језикословију, а граничи се реторика са естетиком. “Уколико пак тежимо заједно к лепом и пријатном односи се уметност наша на права естетике (науке о укусу) која мислена начела не само словесним него и свију лепи наука содржава. Краснорјечје је реторика која обухвата прозне лепе говоре, као што је поетични говор поезија. Оба пак художества ова називају се једним именом словесност”. Стерија даје и етимологију лепе словенске речи словесност: од слова, словити, прословити и зато сматра да је најприкладнији израз за оно што обележава. Овим се јасно казује да је реторика у одређеним случајевима саставни део естетике као шире дисциплине, Реторика уже схваћена је теорија прозних састава, поетика – теорија имагинативне књижевности у прози и стиху.

Стеријина Реторика се доследно држи класификације коју образлаже. Занимљиво поглавље реторике, О разговорима баца светло и на Стерију писца, углавном драмског, и на његово схватање уметности, што спада у домен естетике. У параграфу 83. на 594. страни каже: “као што је целъ сваког усменог разговора или докучивање, или саопштавање што знамо и чувствујемо, тако и писмени разговор може бити или поучителан или забаван. Први пада више у реторику, други више у поезију”.¹

На вредност и значај Стеријине Реторике указао је Васо Милинчевић у својој књизи *Творци и шумачи* са индикативним насловом: “Онај други

1 Индикативан је овај Стеријин став: “Код нас е ово поље слабо обделано: осим неколико ваљаних превода... где који у Летопису Српском немамо много бројати”, параграф 89, стр. 596, наведеног Зборника САНУ, књ. 9. У прилогу значају Реторике као дисциплине Стерија каже да она учи дару говора који је поред ума највише својство човека.

Стерија” мислећи при том на Стерију којег наша наука о књижевности није довољно осветлила, а тиме ни респектовала вредност и значај његовог дела. Покушаји да се онај изворни и самосвојни Стерија осветли из модерније перспективе и савременијим мерилима били су у нашој књижевној традицији потискивани. Тиме је нанета штета сопственом наслеђу јер се ствара привид дисконтинуитета који и није тајав и толики коликим га ми представљамо често из нехата, ускраћујући себи место у општој књижевности европске традиције. То је случај са нашим 18. и првом половином 19. века. Створен је и негован један крајње редуccionистички манир наше књижевне критике почев од осамдесетих година прошлог па до дубоко у наш 20. век, да се све што је писано по узору на Аристотела, Хораџија, Цицерона, прогласи превазиђеним. Да је Јован Стерија Поповић неоправдано потиснут у нашој књижевној баштини а тиме и сопствени духовни корени скраћени, потврђује и актуелност реторике као науке у модерном времену.

Без обзира на неке давно превазиђене ставове Стеријина Реторика “заслужује пажњу и садржајно-мисаоним склопом и неким актуелним идејама, а не само као наша старина.”¹ Ту су пре свега вредна пажње Стеријина пионирска термилошка решења у нашој естетичкој и реторичкој литератури која Стерија изводи из властите стваралачке праксе. Није небитна ни његова мисао о квалитету књижевне критике. Сасвим је модерна Стеријина мисао о потреби преиспитивања критичких судова наших писаца 18. века. Стеријина Реторика “спада у онај мали број покушаја теоријског уопштавања формулисања и нормирања одређених закона уметничког стварања у нас”.²

То што су живот и литература код нас, чини се, били тешке повезани него на Западу и што је романтизам за нас био национални препород³ може се узети као разлог што је Ђорђе Малетић осуђен на “догматизам, идеализам и реакционарни класицизам”, касније непопуларан јер је веровао у вечне и непроменљиве лепоте. Малетић је захтевао да се народне песме цене по естетичком а не националном критеријуму. Он се боји да ће “Србин остати у својим границама стран и непознат Генију времена и напредујућем човечанству”.⁴

Малетић пише теорију поезије (две верзије), Риторику, Примере поетских састава, којима је хтео показати како практично треба писати. Његова Риторика садржи општи и посебан део. “Највиши је закон за свако представљање, каже Малетић, истина према себи, истина према слушаоцима и читаоцима; кад природног човека пуноћа унутрашњости к беседи гони, онда му је представљање у свом роду лепо. Зато највећма дејствују беседе које су у тренутку постале”.

1 Миљичевић, Васо, *Творци и Шумачи*, Просвета, Београд, 1984. 34. стр.

2 Исто, 106. стр.

3 Исто, 34. стр.

4 Малетић, Ђ. Критички преглед наградом овечаног дела *Краљ Дечански*, Нови Сад, 1846. стр. 106-107.

По Малетићевој дефиницији лепог “лепо је по својој природи нешто безгранично јербо је само појавивша се форма од нечег духовног. Зато се понајвише познаје у самом њеном дејствовању на гледање и слушање, нити се може у логична поњатија разложити њена суштина...”). Из тога видимо да је Риторику ипак обојио романтичарским духом. Он и сам усваја Шекспира, заставу романтизма у Европи.¹ Додајмо на крају да коезистенција романтизма и класицизма није “специјалност” само српске књижевно-критичке и естетичке мисли па ни Ђ. Малетић није “сасвим реакционаран”. У Италији је Франческо де Санктис пример да су класицисти и романтичари најзад заједно. Та коезистенција код нас је уништена одбацивањем класицизма као “јереси конзерватизма”, што кочи “напредак”. Из таквог начина мишљења следила је негативна оцена реторика, које су припадале једној епохи “на умору”.² О нашим првим реторикама писаним у време када се у правом романтичарском заносу пева у духу народне поезије (Бранко, Змај, Јакшић, Л. Костић) потребан је шири увид с обзиром на њихову бројност у кратком временском периоду (чак три у времену од 1821–1858.).



Руководство к словенскому Красноречью, во употребленије љубишељей славјанскогѡ језика, издано Аврамом оиѡ Мразович, в Будиме граде, писмени Кр. Универзитетѡа Унгарскогѡ, 1821. год.

- 1 Јеремић, Д., Мерила раних мерилаца, Естетичка схватања првих српских књижевних критичара, *Змак културе*, 1974. године, стр. 90.
- 2 Драгиша Живковић жали што је на измаку епохе “подражавања туђинским идејама”, један од најталентованијих писаца епохе Јован Стерија Поповић криво судио, историјски био осуђен да буде заступник једне епохе на умору”, (Д. Ж. Почети српске књижевне критике (1817–1860), Београд, Рад, 1965. године, стр. 219.

Станислав Кнежевић
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 681.817.1/4
Прегледни чланак
Примљено: 28.12.1994.

РАЗВОЈ ГРАДЊЕ ВИОЛИНА У СОМБОРУ

Резиме: Овај рад представља градитеље гудачких инструмената у Сомбору и њихову везу са градитељима у другим крајевима. Такође потенцира Сомбор као стари и заборављени центар градње виолина. Посебно је истакнута улога Сомбора у преносу градње са севера на простор Војводине и Србије. Наводимо градитеље са подручја Сомбора, који су школовани шегртовањем и радили не само у Сомбору већ како је у почетку утицај са севера текао и у другим крајевима (Нови Сад, Београд, Сарајево, Загреб). Већина градитеља бавила се не само градњом и репаратуром гудачких инструмената већ и другим инструментима (тамбуре, гитаре, мандолине, лимени и дрвени дувачи, цимбала, клавири и хармонике), што само за себе казује да градња виолина у Сомбору није била осамостаљена. Она је укључена у оквире експанзије аустро-угарског капитала у XIX веку. Како је време пролазило, градња виолина у области Сомбора све више јењава, па Сомбор карактеришемо као преносника и заборављени центар виолинарства. С обзиром да се, на супрот градитељству, музичке делатности шире, у оквирима виолинарства у Сомбору донектле активно остаје колекционарство, мада ни оно није организовано, већ је аматерско и спорадично.

Кључне речи: хронологија виолинарства (радне биографије градитеља), школовање, миграције, заступљеност градње, технологија, такмичења и радови, колекционарство, Сомбор преносник градње виолина

Проучавање виолинарства, или градње и других делатности (репаратуре, колекционарство, школовања, технологије, итд.) фамилије виолина (виолина, виола, виолончело, контрабас) у Сомбору првенствено заснивамо на чињеницама историјског карактера. Градитељи су углавном забележени у *капиталозима*: Лутгендорф (Lutgendorff) 1904/1922¹, Гејер (Geyer) 1912.² и Ван (Vannes) 1951/1959.³ Код нас се овом облашћу донекле бавио Дојчиновић 1992⁴, Пашћан у *Музичкој енциклопедији*⁵, М. Погањ / М. Вечеринац (Стари занати у Војводини, 1992⁶), а нешто података налазимо код

- 1 Wilibald Leo Lütgendorff: Die Geigen und Lautenmacher vom Mittelalter bis zur Gegenwart II, Frankfurt, 1904/1922.
- 2 József Geyer: A magyar hegedűkészítők, Budapest, 1913.
- 3 Rene Vannes: Dictionnaire Universel des Luthiers, Brussels, 1951/1959.
- 4 Урош Дојчиновић: Траговима југословенске гитаре, Ниш, 1992.
- 5 Музичка енциклопедија: Грађење умјетничких музичких инструмената – Србија, Загреб, 1974.

М. Бељанског у поводу стогодишњице удружења занатлија у Сомбору 1987⁷, код Е. Маргалића у листу Бачка, 1884⁸ и у Новосадском Дневнику, 1991⁹. Осим овога, податке смо добили интервјуисањем појединих колекционара и препродаваца, као и родбине сомборских мајстора. Основна идеја и задатак у овом проучавању јесте одређење смисла сомборске градње у нашим и европским тенденцијама. Да бисмо одредили смисао градње, прво постављамо питања од када, од куда, и колико датира градња у Сомбору. Друга су питања о квалитету и карактеристикама градње. На ова питања добијамо одговоре ако истражене чињенице интерпретирамо и изведемо закључке, но, прво морамо да их изложимо.

Хронологија виолинарства или градње фамилије виолина (vl. br. vcl. kb.) у области Сомбора (тј. Бачко-Бодрошкој жупанији¹⁰) почиње у Апатину 1836. године. Светолик Пашћан, у Музичкој енциклопедији¹¹, спомиње породицу Хорн као познате градитеље музичких инструмената. М. Вечеринац и М. Погањ¹² наводе податке, према којима су (1) *Хорн Франц (или Фрања)* (1810–), оснивач радионице и његов отац *Адам*, били токари. Пашћан¹³ тврди да је Фрања изучио занат у Немачкој и отворио радњу у Апатину. Даље пише: "Његов син (2) *Јосиф (1841–1881)* израђивао је флауте и кларинете, а (3) *Људевит (1849–1905)*, лимене дувачке инструменте. После смрти Људевита Хорна, радионицу је преузео његов син, Људевит млађи, који и данас ради". М. Вечеринац и М. Погањ¹⁴ пишу да је Јозеф (у ствари Јосип) "отворио сопствену радионицу коју касније води његов бивши ученик *Лајош Виндиш*". Пашћан¹⁵ наводи: "Године 1881. основао је радионицу гудачких и дрвених дувачких инструмената (4) *Људевит Виндиш (1852–1941)*, њега је наследио његов унук (5) *Стеван Фехтер*, који је радио до 1949". Према М. Вечеринац и М. Погањ¹⁶, "Године 1874. инструменти фирме Хорн освојили су златну медаљу на изложби занатства у Апатину, а касније су добили велика признања и медаље на интернационалним изложбама у Паризу, Бечу, Берлину, итд. (6) *Лајош Хорн (1888–1967)*, затворио је радионицу 1953, али је заједно са помоћником, старим Алојзом Хузаком (*Houzakom*), поправљао инструменте скоро до своје смрти". Вероватно је наследник Лајоша Хорна, недуго после

- 6 Маргита Поганј / Марија Вечеринац: Стари занати у Војводини, *Пчеса*, Нови Сад, 1992.
- 7 Миленко Бељански: Стогодишњица удружења занатлија у Сомбору, Сомбор 1987.
- 8 Едо Маргалић: "Бачка", 29. I 1884.
- 9 "Дневник", Нови Сад, 9. и 16. X 1991.
- 10 Види Павле Васић: Уметничка топографија Сомбора, Нови Сад, 1984, стр. 43.
- 11 Види напомену бр. 5.
- 12 Види напомену бр. 6.
- 13 Види напомену бр. 5.
- 14 Види напомену бр. 6.
- 15 Види напомену бр. 5.
- 16 Види напомену бр. 6.

Лајошеве смрти, распродао комплетну заоставштину и инструмената и алата. Највећа распродаја те врсте, незапамћена у овом крају, трајала је око годину дана. Инструменте су куповале углавном музичке школе у Сомбору и Апатину, као и приватна лица, а алат и материјал, који није продат, пропао је.

М. Погањ и М. Вечеринац¹⁷ спомињу и (7) Франца Кинберга (1920–) ¹⁸, који се школовао “у радионици Каин¹⁹ у данашњем Зрењанину”, радио код Франца Шнајдера²⁰ у Загребу, Ремења (Reményi)²¹ у Будимпешти, Хофмана (Hoffmann) и Черниа (Czernya) у Бечу, Кагана и Гејнса (Gaines) у Чикагу. Године 1948. Мењухин је купио његову виолину, а 1949. је добио награду на интернационалном такмичењу за градњу контрабаса. Кинберг је данас пензионер са станом у Галфпорту на Флориди. Повремено долази у Апатин...

Градитељство у Сомбору почело је око 1860. године, када је, према Пашћану²², Фридрих Мајер основао радионицу. Рене Ван²³, бележи га као: (8) Мајер, Фридрих (Mayer, Friedrich) (1835–1905). Српски виолинар.²⁴ Рођен у Букину 1835. Ученик Јозефа (Josepha) Хорна из Апатина, преселио се у Сомбор, где је поседовао трговину са инструментима, коју је, на крају његовог живота, наследио ученик Карол Раб (Károly Raab). Мајер (Mayer) је умро у Сомбору 1905. године. Углавном се бавио поправком жичаних инструмената. Код сомборског матичара Мајер се води као: *Frigeys Mayer, умро 18. V 1904*, те да је тада имао шездесет пет година. Излази да се родио 1839, како пише,

17 Види напомену бр. 6.

18 Види напомену бр. 9.

19 Лајош Каин је имао продавницу музикалија и радионицу у центру Зрењанина, све до 1961. године. Није познат као градитељ гудачких инструмената.

20 Дојчиновић пише о Шнајдеру, у Траговима југословенске гитаре, Ниш, 1992, стр. 37.: “У Загреб године 1928. из Пакраца стиже мајстор *Франђо Шнајдер* (Franjo Schneider) (Кончаница 1903 – Загреб 1966), ученик мајстора Ленхарта (Lenhardta) у Печују до 1923. године, а затим једногодишњи асистент чувеног градитеља Pál Páláta у Будимпешти”.

21 Ремењи Михаљ (Reményi Mihály) (види напомену бр. 2). Рођен 1867. у Будимпешти. Учио код Танцера (Tanczera) и Páláta. Од 1890. самосталан. Перфектно ради по Страдиварију и Гварнерију. *f* отвори су веома лепа, пуж је јак, а лак лепе браон боје. Његове виолине су и по тону изванредне, нарочито “*t*” жица звучи јак... На изложби 1896. у Будимпешти и 1900. у Паризу, инструменти, које је приказао, били су у сваком погледу изванредни...”

22 Види напомену бр. 5.

23 Види напомену бр. 3.

24 Мајер, Пенц, Сеић, Лантер и Кархер су код Ванеа (види напомену бр. 3.) наведени као српски виолинари, тј. Срби. Могуће да се мисли на географско подручје, уместо на етничку припадност. Наводно је ове податке за Ренеов каталог слао Пашћан, али није искључено да је то чинио и неко други за подручје бивше (I и II) Југославије.

у Брестовцу. Едо Маргалић 1884, у листу Бачка²⁵, спомиње Фриђеш Мајера, који је “штимер и произвођач музичких инструмената”. Малобројни подаци указују на могућу родбинску везу између Фридрихове (Friedrichove) мајке Марије (рођене Hauszer) и градитеља Густава Хаузера (Gusztáva Hauszera). Гејер²⁶ наводи: (9) “Хаузер Густав (Hauszer, Gusztáv). Бавио се дувачким инструментима, али је изградио и неколико виолина. Радио је у Пешти, Сомбору и Нађвараду. (Цедуља у инструменту – примедба писца:) Hauszer Gusztáv /Hangszergyár/II ker. fő utca 34/Budapest 1888.” Хаузера спомиње и Лутгендорф²⁷ као: “Hauszer, Gustav. – Budapest, Zombor, Nagyvárad (Großwardein) 1888.” Према Пашћану²⁸, код Мајера учили су: “Танцер, Борђе (1885–1916), Фајфенрот (Pfajfenroth), Јосип (1885–1939); Миланковић, Антун (1886–1932); Пелиоци, Стеван (1880–) и Раб, Карољ (Raab Károly) (1861–1943).

Вероватно најуспешнији Мајеров ученик, Карољ Раб, наведен је код Лутгендорфа²⁹ као: (10) “Раб, Карл (Raab, Karl) – Zombor (Bácska) 1885. 1903. Бољи савремени мађарски градитељ музичких инструмената и трговац, осим за штрајхинструменте, такође за шлаг и блас инструменте. Цедуља за виолине: Javított/Raab Károly/Műhegedűkészítő Zombor (штгампана)”. Поменута година 1885. значи да је Раб почео да ради код Мајера те године и да је радио још увек и кад је Лутгендорф спремио каталог за штампу 1903. Ван³⁰ га бележи као: “Raab, Károly (1860–1943). Мађарски виолинар. Рођен 1860. Умро 1943. Ученик Фридриха Мајера (Friederika Mayera), иза кога је наставио радионицу и трговину у Сомбору. Изградио је мало виолина, а репаратуре је давао својим помоћницима. Осим тога, специјализовао се у производњи цимбала и тамбурица. Цедуља штгампана: Javított/Raab Károly/Műhegedűkészítő Zombor. (Сомбор је припао Југославији по Версајској погодби)”. Пашћан³¹ наводи годину рођења 1861, за разлику од Вана и Лутгендорфа (који не наводи годину рођења). Такође и Гејер³² не наводи године, већ само укратко бележи: “Raab Károly. Настањен у Сомбору. Видео сам неколико добрих виолина.” Такође Миленко Бељански³³ спомиње Раба: “Karoly Raab препоручује музичке инструменте и жице за њих.” Ово се односи на 1887. годину. На другом месту³⁴, за раздобље 1932–1936, каже да “музичке инструменте израђује Еден Раб и Фрања Ивановић, клавире штимује и поправља Видор

- 25 Види напомену бр. 8.
- 26 Види напомену бр. 2.
- 27 Види напомену бр. 1.
- 28 Види напомену бр. 5.
- 29 Види напомену бр. 1.
- 30 Види напомену бр. 3.
- 31 Види напомену бр. 5.
- 32 Види напомену бр. 2.
- 33 Види напомену бр. 7.
- 34 Види напомену бр. 7.

Маршан". Нешто касније³⁵, за 1950. годину, пише: "...израда музичких инструмената од дрвета Видор Маршал, Еден Раб (Raab), Јожеф Хајзлер". Видимо да се тридесетих година више не спомиње Карољ Раб (Károly Raab), већ (11) Еден Рааб (1902–1991), његов син и наследник. Према сведочењу (12) Ксеније Раб (Ksenije Raab) (1934–), Карољеве унуке, Еден је преузео радњу 1927. године. Како каже, прва радионица је била на другом крају Париске улице бр. 16, где је сада (још увек) ликовна галерија Јакобчић. Пошто је избио пожар, радионица је премештена на садашње место – Париска бр. 4. Од велике фирме, која је преживела оба светска рата, остала је мала просторија у дворишту.

Према Пашћану³⁶, код Карољ Раба, учили су: Магија Литомерецки (1874–1937), који се преселио у Акрон (Ohio); Нандор Мађар (Magyar) (умро 1945); Фрања Ивановић (1892–); Јулије Пенц; Јован Торма ст. (1885–); Бела Трупел (Truppel) (1880–1945); Еден Раб (Raab) (1902–). Код Раба, поред споменутих, Пенца, Торме и Трупела, учио је и Стеван Сеић (Seitch) (1905–1944), како пише код Рене Вана³⁷. О (13) Литомерецком М. и (14) Мађару Н. немамо других података. О осталима знамо следеће:

(15) "Пенц, Јулиус (–1934)³⁸. Српски виолинар, ученик Кароља Раба (Károlya Raaba) у Сомбору, затим помоћник код Светолика Пашћана³⁹ у Загребу 1920. до 1922, две године касније се настанио у том месту и умро 1934. године. Био је познат као рестаурагор". Јулиус Пенц је био Рабов рођак (према исказу Ксеније Раб) и поред Јосипа Лантера⁴⁰, Пашћанов помоћник у Загребу.

35 Види напомену бр. 7.

36 Види напомену бр. 5.

37 Види напомену бр. 3.

38 Види напомену бр. 3.

39 "Пашћан Светолик (1892–) (види напомену бр. 3.) Југословенски виолинар и музичар, рођен у Петроварадину, Сремски округ, 4. III 1892. После успешних музичких студија на Великом конзерваторијуму у Загребу, деловао је у том месту као виолинар од 1917. до 1926. године, затим је напустио виолинарство да би водио музичку школу у Новом Саду, постао шеф оркестра Радио Београда; стално настављајући истраживања лака и поправке инструмената. Пашћан је, осим тога, добар виолинист и композитор, аутор је опере 'Rex Traianus' и Симфоније у Ддуру за велики оркестар." Припремио је такође речник савремених лаутара на српском језику, који ће, надајмо се, бити преведен на друге језике. Види цедуљу бр. 2159.

40 Лантер, Јосип (види напомену бр. 3.). Српски виолинар. Рођен у Карловцу (Karlovski) 1896. Умро у Загребу 1928. Ученик Беле Трупела из Новог Сада. Неко време је радио код Ленхарта (Lenhardt) у Печују и код Лаумана (Laumann) у Будимпешти. Од 1918. до 1920. се задржао у радионици Светолика Пашћана у Загребу. Од 1921. до своје смрти, радио је код куће, за градитеље и трговце. Позната је једна лепа мала виола, у стилу Аматија: Алкохолни лак црвеножут. Цедуља, руком писана: Јосип Лантер, Загреб, 1923. Исто тако је цењен као

(16) "Торма, Јохан сѝ. (Torma, Johann st.) (1885–)⁴¹. Рођен у Сомбору 1885. године. Ученик Кароља Раба (Károlya Raaba). Помало радио код Фридриха Мајера (Frederika Mayera), Јаноша Брауна (János Brauna)⁴² у Сегедину, Вихналека⁴³ у Нађсебењу (Nagyszébenyu), Арнима Стернберга, Адолфа Вагнера (Wagnera), Антала Хабића (Habícha)⁴⁴ у Будимпешти, Рихарда Хеберлајна (Рицхарда Heberleina)⁴⁵ у Нирнбергу и коначно код Залата у Терезину. Године 1912. усталио се у Новом Саду, где још и данас делује. До данас је познато неких педесет виолина по моделу Јос. Гварнерија са тамним лаком на жутој основи. Осим тога, изградио је велик број контрабаса. Веома је познат и као рестауратор. Сигнатура је писана руком: Faciebat Ioanes Torma 19.; reparavit J. Torma, Hegedűkészítő, Ujvidek 1912."

(17) "Трујел, Бела (Truppel, Béla)⁴⁶. Виолинар, фабрикант тамбура у Новом Саду (Србија)." У марту 1994. аутор овог рада обишао је просторије у којима је деловао "Тон", или "Војвођанска индустрија музичких инструмената", у Новом Саду. По казивању Лајоша Боцана⁴⁷, "Тон" је

рестауратор.

41 Види напомену бр. 3.

42 "Браун, Јанош (Braun János) (види напомену број 2). Рођен 1860 у Nagy-Szentmiklós-у. Учио код Лутца (Lutza) у Бечу, а у Сегедину је наставио Рихтеров (Richterov) рад. У Сегедину и Будимпешти добио је награду. Добро градитељство. Joannes Braun fecit/Szegedini 1896; Joannes Braun fecit Szegedini/Anno 1899 ad formam Cremonensis."

43 "Винахлек, Вихналек, Франц (Winahlek; Vyhnalek, Franz) (види напомену бр. 1) – Херманнстадт – 1895–1901. Шундин ученик. Вешт виолинар, касније се одселио у Темишвар, где је и умро." Могуће је да Гејер наводи истог мајстора као: "Винахлек. (види напомену бр. 2.). Настањен у Nagyszébenyu. Шундин ученик."

44 "Хабић, Антал (Habits Antal) (види напомену бр. 2.). Родио се 1861. у Győr-Szt-Martonu. Настањен у Будимпешти. Градио је неколико виолина, а каснија углавном цимбала."

45 "Хеберлајн, Рихард (Heberlein, Richard) (види напомену бр. 1.). Nürnberg. Рођен 1862. у Markneukirchenu. Ученик Адолфа Хамига (Adolpha Hammiga), код којег је учио од 1876. Након тога, радио је код Густава Рота (Gusztáva Rotha) и Албина Вога (Albina Vogta), а касније код Либиха (Liebicha) у Бреслау (Братислави – примедба писца). По завршетку војне обавезе дошао је код Лудвига Гласела (Ludwiga Glaesela) и Хајриха Теодора Хеберлајна (Heinricha Theodora Heberleina). Одавде одлази у Берлин, Русију, а био је и руководилац фабрике код Алтрихера (Altrichera) у Франкфурту. На крају је дошао у Nürnberg, увео је Вајдингерову (Weidingerovu) радњу и ту је провео пет година. Године 1894, отворио је сопствену радионицу и стекао име спретног градитеља виолина."

46 Види напомену бр. 3.

47 Боцан Лајош (1912–) Сента. Син Боцана, Лајоша старијег (1886–1969), који је учио градњу код Рота (Rótha) у Сегедину и код Нађа и Шунде у Будимпешти, чиме је утемељена породична традиција. Радионицу је отворио 1908. у Сенти. Отворио је радионицу и 1930. у Београду, где су претежно грађене тамбуре. Године 1958, Боцан, Лајош млађи био је пословођа у "Скали", предузећу за градњу гудачких

остатак Трупелове фабрике, али осим тога нисмо могли да сакупимо друге информације.

(18) *"Сеић, Стиван (Seitch, Stevan) (1905–1944)*⁴⁸. Српски виолинар. Рођен у Сомбору 11. I 1905, умро у истом месту 1944. Ученик Чарлса Раба (Charlesa Raaba). Радио више година у Будимпешти, а затим се настанио у Сарајеву, око 1930. Изградио је нешто инструмената по Страдивари моделу. Лак је црвеножут, или црвенобраон. Углавном се бавио поправкама." О Сеићу пише и Дојчиновић⁴⁹: "На Ајхлеров⁵⁰ рад надовезује се рад Стевана Сеића (Seic), мајстора мађарског порекла (1905–) који након извесног времена проведеног у Франкопанској улици прелази у своју радњу у данашњој улици Маршала Тита 20. (у Београду – примедба писца). Сеић је у почетку углавном градио гитаре и виолине. Око 1930. године одлази у Сарајево и тамо отвара своју радионицу музичких инструмената у улици Краља Петра 32... Пред сам рат Стеван одлази у Мађарску и тада му се губи сваки траг."⁵¹

(19) *Ивановић, Фрања (1890–1969)* код Пашћана⁵² је наведено да је рођен 1892, међутим, према изводу из матичне књиге рођених у Сомбору води се као Francisius Ivanovijs рођен 15. VI 1890. у Сомбору, а умро 22. V 1969. у Пакрацу. Дојчиновић⁵³ пише: "Он извесно време делује у "Лири", а касније прелази у инвалидско предузеће у Сарајеву, где израђује гитаре."

Један од Рабових помоћника, који је и најдуже радио, био је (20) *Шандор Кошпућ*. Самостално је изградио четири виолине, по моделу Штајнер⁵⁴. Осим

и трзачких инструмената у Београду. Његов син, Боцан, Геза, такође се бави градњом, као и унук Боцан, Геза млађи. Породица Боцан је шездесетих година престала да гради гудачке инструменте и сада гради само тамбуре. Боцан, Лајош је 1952. године, на такмичењу у Београду, освојио II место за градњу виолине.

48 Види напомену бр. 3.

49 Види напомену бр. 4, стр. 63

50 Урош Дојчиновић у Траговима југословенске гитаре, Ниш, 1992, стр. 63. пише: "Између два рата у Београду су деловали и градитељи *Калман Ајхлер, Стиван Кудлик и Јозеф Кројцингер (Josef Kreuzinger)* који су осим гудачких инструмената вршили репаратуру, изградњу гитара и тамбура. Мајстор Ајхлер, чија је радионица била смештена у тадашњој Франкопанској улици бр. 35, препоручивао је старе гитаре."

51 *Фрања Сеић* (Сомбор 1907-Београд 1979), брат поменутог Стевана Сеића, непосредно после другог светског рата, полаже код занатске задруге мајсторски испит и наставља рад у братовљевој радњи. У почетку гради углавном трзачке инструменте и поправља гудачке, а касније прави жице углавном за трзачке инструменте. Другу радњу је отворио у Балканској улици бр. 28, а такође је сарађивао са радњом "Сихтар" у Ријеци. Радња у Балканској улици ради и данас...

52 Види напомену бр. 5.

53 Види напомену бр. 4, стр. 69

54 A. Fuchs u Tage der Streichinstrumente, Leipzig, пише: "Штајнер, Јакоб, Абзам у Тиролу (Steiner, Jakob, Absam u Tirolu) * 1621 + 1983. Сигурно највећи немачки мајстор, оснивач праве немачке школе. Често се говорило да је био ученик

Рабових ученика у Сомбору су деловали и други градитељи: Јосип Фајфенрот (Pfafjenroth), Јосип Хајзлер, Лудвиг Флајшакер, Радивој Депалов, Стефан Кархер (Karcher), Дезидер Ембер (Deziderius Ember), Миша Ружић, а вероватно и други.

(21) *Фајфенрој, Јосип* (Pfafjenroth, Josip) (1885–1939). Мајеров ученик. Имао радионицу у Гимназијској улици у Сомбору (код парног купатила). Петар Келић⁵⁵ је видео четири његове виолине, које су веома добро звучале. Фајфенрот је радио за аматерске саставе народне музике, углавном, градећи виолине.

(22) *Флајшакер, Лудвиџ*. Војни музичар чешког порекла. Између два рата отворио је радионицу у Гимназијској улици у Сомбору (на месту данашње поште). Његов рад је осредњи, лак алкохолан са шелаком, виолине добро звуче. Камочаи Стеван⁵⁶ сведочи да је Флајшакер наследио радионицу Фрање Ивановића.

(23) “Ембер, Дезидер (Ember, Deziderius) (1888–)⁵⁷, међу првим лаутарима у Сомбору”. Иако је код Вана овако кратко забележен, Дезидер је

Николе Аматија (Niccolo Amatia). Доказа о томе нема, чак штавише, његов рад се разликује од Аматијевог, мада му је најближи у појединостима. Није могуће да је био под директним утицајем Аматија*. (*Додуше у лаку који је Штајнер користио евентуално може да се нађе доказ да је исти или сличан по лепоти италијанском, пошто је тиролски мајстор до у детаљ био упознат са кремонском уметношћу. У XVII веку се одвијала жива трговина између Италије и Немачке, трговина која је имала свој пут преко Тирола и Mittervalda. Стога се лако може претпоставити да је Штајер свој лак, или барем неке његове састојке, набављао у Италији. Изгледа да је тамо у XVII и XVIII веку лак за виолине произвођен навелико, што се види по сличности лака који су многи мали мајстори користили, по томе што је лак имао исти састав, само другу боју). Но, потпуно је могуће да је радио и у Кремони и у Венецији... Углови су много мање изражени него код Амати модела. Свод горње даске је виши и стрмији, *f* отвори су кратки и горе и доле описују полукруг, сечени су изванредно. Уместо пужа често се налази лавља глава или друге резбарије. Сам рад је обављен врло лепо, лак провидан, светао, боје ћилибара, све до црвенкастомрског. Квалитет Штајнерових (Stainerovih) инструмената је имао за последицу да су бесконачно фалсификовани. Стога треба обратити пажњу на фалсификате и јефтине копије: прави Штајнерови радови спадају у највеће реткости...” Луттендорф (види напомену бр. 1) наводи да је Јакоб имао два старија брата Паула и Маркуса. Такође да је Маркус користио Јакобову цедуљу...

55 *Келић, Пејтар* (1921–), *Сомбор*. Колекционар виолина и гудала. Келић је аутору овога рада саопштио информације о градитељима у Сомбору: Јосипу Фајфенроту (Pfafjenrothu), Фрањи Ивановићу, Јосипу Хајзлеру, Лудвигу Флајшакеру и Радивоју Депалову.

56 Види напомену бр. 3.

57 *Камочаи, Стеван* (1913–). *Сомбор*. Свирао је прву виолу у аматерском “Сомборском симфонијском оркестру”. Саопштио је аутору овога рада податке о Дезидеру Емберу и друге појединости.

интересантан сомборски градитељ. Камочаи⁵⁸ сведочи о Емберу као широкогрудом професору виолине и градитељу, комунистичком емигранту, који је протеран између два рата, из Мађарске, у Југославију. Основао је "Салонски оркестар", који је наступао у Хотел Слободи, али је ишао и на гостовања (Ријека, Сплит, итд.). После Другог светског рата био је први директор Музичке школе у Сомбору. Чак је требало да оснује и фабрику гудачких инструмената, која би деловала у оквирима Музичке школе, али то се није остварило. Дезидер је изградио око тридесет виолина по Страдивари моделу. Учествовао је на такмичењу у Београду 1952. године.

(24) *Хајзлер, Јосиф*. Радио је између два рата код Фрање Ивановића у Сарајеву. Радњу, у улици Лазе Костића у Сомбору, основао је после Другог светског рата, радио четири-пет година и извршио самоубиство лековима. Просечан рестаураатор гудачких инструмената. Градио је тамбуре и први је продавао Томастик⁵⁹ жице у Сомбору.

(25) *Дејалов, Радивој (1904–1992)*. Први пут је видео виолину у изградњи код Лајоша Боцана⁶⁰ у Сенти. Године 1934/35. врши експерименте (Петар Келић⁶¹ је 1938. видео и свирао на виолини опус 4). За време Другог светског рата углавном је препродавао инструменте у Будимпешти. Године 1952. учествовао је на првој (и јединој) изложби и такмичењу у Београду. Био је позван и на такмичење у Холандију 1977/78, али није учествовао. Године 1980. у зиму, код њега је аутор овога рада научио основне појмове о градњи и уз његову помоћ изградио прву виолину. Дејалов је изградио око сто виолина, од којих је добар део остао непродат. Одлазио је Трупелу између два рата⁶², а после Другог светског рата Нађу⁶³ у Суботицу. Већи део алата направио је сам на стругу за метал. Покушавао је да направи и машину за копирање у три димензије, по угледу на Нађа.

(26) *Ружић, Миша (1908–1991)*, Кикинда. Интересантан аматер са завршеним обућарским занатом и монашком школом у Раковици. Изградио

58 Види напомену бр. 56.

59 "Томастик, др Франц (Тхомастик, Др. Франц). (види напомену бр. 1) Wien. 1912. 1921. Антропозоф и проналазач из Hollenschau-а и М., чије су виолине требало да поседују нови тонски карактер, осећање троструког звука. Он је и дно виолине градио тако да и оно сатитрава, а количина ваздуха у телу виолине у одређеној мери делује на стварање тона. Знао је хармонично да одреди све делове виолине. Квартет, који је он изложио 1920. године у сали за предавања аустријског Музеја у Бечу стварно је добио велики аплауз".

60 Види напомену бр. 47.

61 Види напомену бр. 55

62 Од Трупела је преузео спољњи модел за савијање страница, који је излио од метала. Странице је квавао у кључалој води, па онда стезао у модел.

63 *Нађ Барталиан (1912–)*. Суботица. Учио је код Александра Махница (Machnitz, Alexandra) (1919–) и Кудлик Беле старијег, у Суботици. Градио је гудачке инструменте, тамбуре и клавире. Такође је градио гудала од багрема и метала. Барталиан је радио са копрним машинама и другим алатима ручне израде. Производио је и жице, подметаче, чивије, кордаре, жабице, итд.

је мањи број виолина. Казивао ми је да даске "пегла" изнутра, неком обућарском алатком, те да онда боље звуче.

(27) "Кархер, Стефан (Karcher, Stefan) (1914–)⁶⁴, српски виолинар. Рођен у Сомбору 17. VII 1914. Као седмогодишњак направио је прве пробе, али га је мама строго казнила јер је узео даске из њеног кревета. Тајно је наставио са радом. Родитељи су му наменили фотографски занат, што га није спречавало да постане уметник у свом другом позиву јер је све у младом Кархеру хтело да постане виолинар. После приправништва код Јаноша Тота (János Tótha)⁶⁵ у Будимпешти од 1943. до 1944. доспео је до градње виолина надахнут моделом Неруда Страдиварија из 1709. Његов рад је веома цењен и поштован као мајстора прве врсте. Дobar жутоцрвен алкохолни лак. Види цедуљу број 1437". Кархер је умро 1975. године у Сомбору, као познат и успешан фотограф, али за градитељство виолина само се припремао 1943/44. Вероватно није изградио више од десет инструмената. Учествовао је на такмичењу у Београду 1952. године.

С обзиром да смо изложили хронологију о градитељству у Сомбору, можемо да размотримо на почетку постављена питања: од када, од куда и колико датира градња у Сомбору? Дакле, видели смо да је прва радња пријављена у Апатину 1836. и да је знање вероватно пренесено из Немачке (Хорн). Из Апатина у Сомбор градитељство се преноси око 1860. (Мајер, а наставља га Раб). Одавде се шири у Нови Сад (Трулел, Торма), Београд (Сеић), Сарајево (Сеић, Ивановић, Хајзлер) и Загреб (Пенц). Посматрајући и друга места у Војводини, видимо да се градња гудачких инструмената, најпре јавља у Апатину и Сомбору⁶⁶, па онда у другим местима (Суботица, Нови Сад,

64 Види напомену бр. 3.

65 "Тош, Јанос (Tóth János) (види напомену бр. 2). Родио се 1875. у Magyarakanizsi. Учио је у Сегедину код Брауна, касније код Луда (Lutza) у Бечу. Своје име не пише на цедуљу већ на даску..."

66 Први градитељи српског порекла су Стефан Богдановић и Павле Стојаковић. Међутим, они су радили у Будимпешти шловином XIX века. "Богдановић, Стеван или Стефан (Bogdanovitch, István) (види напомену бр. 3.), радио 1854–1865. Српски виолинар. Датум и место рођења су остали непознати. Деловао је у Будимпешти између 1854. и 1865, где је израђивао виолине по моделу Joh. B. Schweitzer. Његов рад је веома вредан поштовања, израда доброг квалитета, као што је и првенобраон лак. Цедуља писана руком: Bogdanovicz István/Pesten 1865; reparavit Bogdanovicz Stefan/Budapest 1854; Készítette Bogdanovicz Istvan/Pesten 1864." Лутгендорф (види напомену бр. 1) наводи Богдановића као Bogdánovics, Stephan (István). Гејер (види напомену бр. 2) о Богдановићевим виолинама пише као о веома лепим радовима продорног звука. Пашћан (види напомену бр. 5.) наводи да је Богдановић рођен у Товарिशеву код Бачке Паланке. "Стојаковић, Павле (око 1842–) (види напомену бр. 3.). Српски виолинар рођен у Бачкој Паланци око 1842. године. Позив је учио у Будимпешти, затим је радио у Паризу, Бечу и по различитим немачким местима. Око 1880. вратио се у домовину и у Новом Саду постао помоћник Адама Денцингера. Његова дела су мање позната, али одају утисак прворазредног радника." Гејер (види напомену бр. 2.) не наводи

Кикинда, Зрењанин)⁶⁷. У Београд градитељство стиже 1887 (Браун)⁶⁸. Из овога јасно видимо да се утицај креће са севера према југу, а половином века (око Другог светског рата), јављају се повратници (Сеић, Ивановић, Хајзлер), те да се губи утицај са севера. У контексту описаних утицаја са севера, Сомбор је свакако био расадник виолинарства. Ако размотримо и питање колико датира градња у Сомбору, увиђамо да је градитељство у Сомбору најјаче на почетку (у XIX веку), те да са временом све више јењава. Данас у Апатину нема никога, а у Сомбору Ксенија Раб распродаје што је остало од дедине радње. Стицајем околности аутор овога рада се вратио 1990.⁶⁹ кући и отворио

Стојаковића јер је он у Будимпешти само учио.

- 67 У Новом Саду смо већ навели Торму и Трупела, а и друге (Стојаковића, Децингера). У Кикинди Пашћан (види напомену бр. 5) наводи Келемена, Антала (1886–), али ништа више о њему. У Зрењанину набраја Ленхарта, Антала (Lenhardt Antal) (–1936). Тота, Андрију (Totha Andriju) (1896–1938) и Батора, Јована (1906–). У Зрењанину су још деловали Ернест Владар (Wladar), Каин, Лајош, Ђуро Батор и Гордан, Јожеф. У Суботици поред Вихналека (Vyhnaleka), Лангфурта (Langfutha), Махница (Machniza) (Самуела и Александра), Лудвига Каина најинтересантније је: “Зак, Томаш (Zach, Thomas) (види напомену бр. 1.), Szabatka, Fünfkirchen (Печу), буквално пет цркава; примедба писца), Bukarest, Wien 1812. Умро у Бечу 1892. Најпре је био млинарски калфа и тек у каснијим годинама је научио да гради виолине, код Ј. В. Двржака (Dvoráka) и Сита (Sitta) у Прагу. Затим је дошао код Јох. Б. Швајцера (Schweitzera) у Будимпешту код којег је радио много година и којег је и наследио. Сазрео је у спретног мајстора, захваљујући природном таленту и озбиљној тежњи ка градњи. Пошто је петнаест година руководио радионицом, продао ју је Ј. Шунди (Schundi) и почео да се бави угоститељством. Та га делатност није задовољавала. Живео је од 1863. до 1864. у Суботици, од 1864. до 1865. у Печују, а од 1865. до 1872. у Букурешту, где је много радио за кнеза Штурца (Sturtza), те се преселио у Беч, где је ускоро стекао име и углед. На Бечкој светској изложби 1873. добио је медаљу за гудачки квартет по Гварнерију, који је неоспорно био најбољи. Новица се састојала од држача жица, где су жице биле вођене кроз четири одговарајуће цевчице и биле причвршћене дугметом, што је требало да изазове уравнотежено вибрацију (нешто слично је покушао и Spohr). Био је ожењен Маријом Свободом (Marieom Swobodom) из Планице. Без сумње је био један од најбољих градитеља виолина свог времена. Његове виолине су грађене по Страдиварију и Гварнерију. Дрво је знао добро да одабере. Лак је веома леп, мада попут воска и не сувише издржљив.”
- 68 “Браун Антал (види напомену бр. 2.). Рођен 1847, умро 1901. Учио код Плахта (Plachta) у Бечу и код Хомолке у Прагу. Једно време радио у Будимпешти и Сегедину, а касније стиже у Београд. Добио је звање: Дворски градитељ виолине. Радио је мали број инструмената. Reparavit Ant. Braun Budapest 1880. Antonius Braun fecit Belgrad 1890.” Лутгендорф (види напомену бр. 1.) Брауна наводи као: “Braun, Anton. – Budapest, Szegedin, Belgrad. Рођен 1847, а умро 5. октобра 1901”. Титулише га као “Краљевски српски дворски градитељ инструмената”.
- 69 Писац ових редова градњом виолина интензивно се почео бавити у Љубљани у јесен 1983. Било је то код градитеља Вилима Демшара. Од 1987. био је водитељ Музичке школе у Задру, а 1990. био је присиљен да се врати у Сомбор. Радњу је основао 1. IV 1990. године у Сомбору, а затворио 2. III 1995. године. Самостално је изградио десет виолина, три виоле и два виолончела.

радионицу (у Србији је још редовно пријављена радња за градњу гудачких инструмената Стевана Ракића у Новом Саду)⁷⁰. Смрћу Радивоја Депалова 1992. старо време у Сомбору сасвим је изчилело:

Да бисмо одговорили на друга питања, о квалитету и карактеристикама градње, треба да размотримо појединачне карактеристике сваког мајстора и да генерализујемо особености. Према напред наведеним подацима у Сомбору су деловала тридесет двојица мајстора (рачунајући и аутора овога рада – тридесет тројица). Од података године рођења и смрти немамо код: Густава Хаузера (Gusztáva Hauszera), Лудвига Флајшакера и Јосипа Хајзлера. Годину рођења немамо код Јулиуса Пенца. Годину смрти немамо код: Фрање Хорна, Јохана Торме и Дезидера Ембера.

Ако посматрамо “школовање”, градитеља виолина у Сомбору, видимо да у почетку преовлађује школовање у оквирима породица (Хорн и Раб), а тек касније се јављају самоуки (Депалов, Ружић) и “странци” (Ембер, Хајзлер, Кинберг, Кархер, Фајфенрот и Кнежевић). Заједничка карактеристика овог школовања јесте пренос знања шегртовањем, тј. занатским системом старог типа (мајстор-шегрт-калфа-мајстор). Карактеристика је боравак код више мајстора, да би се на крају полагао мајсторски испит. Нови начин школовања (Београд 1950)⁷¹ није имао одјека у Сомбору.

70 Треба имати на уму да радионице новијег датума у Војводини (Ракић у Новом Саду, Урбан у Зрењанину, Крумес у Панчеву, Милошев у Бачкој Паланци, Максим у Ковину, Георгију у Панчеву, Батор у Зрењанину, Јанковић и Тркуља у Кикинди) не припадају утицају са севера, већ су аутохтоне радионице, или су настале под утицајем из Београда, Панчева или Ковачице (Немчек, Јурај и Јан). Условно можемо рећи да је Милошев у Бачкој Паланци Дудашев ученик, а да је Дудаш, Лајош (1922–1992) представник иностране (западне) школе. Но, ни Милошев, ни породица Боцан (која је последњи изданак утицаја са севера) моментално не граде виолине. Милошев је (привремено – последње две године) престао из породичних разлога, а Боцанијеви од шездесетих година граде само тамбуре.

71 Педесетих година овога века (XX), у градњи виолина у Србији десиле су се најмаркантније манифестације: Осцилациона теорија, Градитељска школа и Атеље, Карла Паржика 1950, Прва смотра и изложба гудачких инструмената (такмичење) 1952, књига Светолика Пашћана: Историјски развој гудачких инструмената, Београд, 1956. и књига Богдана Миланковића: Виолина, њена историја и конструкција, Београд, 1956. Ако овоме додамо Миланковићев рад, први текст о виолинама код нас Опис гудачког инструмента, Београд, 1935. и Пашћанове књиге: Виолинали породице Гварнериус, Београд, 1966. и Antonius Stradivarius Cremonensis, Београд, 1964, слободно можемо рећи да смо обухватили сва догађања у области градње гудачких инструмената у Србији. Ако ставимо градитељску праксу у први план, најважнији је Паржиков курс (школа) 1950. и такмичење 1952. Курс је био једногодишње школовање мајстора из војводине (Гутваји, Колаи, Вајда) и мајстора из Словеније (Блејц, Косвел, Стендлер). Војвођански мајстори су касније радили у “Војвођанској индустрији инструмената – Тону” у Новом Саду, а словеначки у “Менгешу” (крај Љубљане). Школовање је трајало једну годину, а мајстори су за то време изградили свако по

Разматрајући “месџо деловања”, видимо да је већина мајстора и радила у месту рођења, или блиској околини (Хорнови, Мајер, Виндиш, Рабови, Депалов, Кархер). Међутим, било је и оних који су одлазили из Сомбора, ширећи градитељство (Трупел, и Торма у Нови Сад)⁷², као и оних који су одлазили у друге средине да раде, где су били утицајни мајстори (Пенц, Сеић, Ивановић, Кинберг). Релативно мали број је оних који су били потпуни странци (вероватно Хаузер, Фајфенрот, Флајшакер, а сигурно Ембер и Ружић), а од њих само је Хаузер кратко радио у Сомбору. Из овога видимо да је Сомбор био стабилно уместо, из кога је градитељство зрачило на разне начине, углавном према југу, али и према западу (Сарајево, Загреб).

Ако посматрамо и следећи сегмент “*врсту инструмената и количину*”, видимо да је градња с почетка била неиздиференцирана, те да су се мајстори (Хорн, Раб и ученици) бавили свим музичким инструментима: тамбурама, гитарама, мандолинама, лименим и дрвеним дувачима, цимбалима, клавирима и хармоникама, као и продајом и производњом свег потребног материјала... Релативно касно почиње бављење само гудачким инструментима (Ембер, Депалов, Кархер, Ружић, Кинберг, Кнежевић). Због овога је и број произведених гудачких инструмената релативно мали. Ако претпоставимо да су они мајстори за које немамо података изградили минимум један гудачки инструмент, излази да је за тридесет тројицу градитеља (двадесет осморица нумерисаних и петорица: Танцер, Миланковић, Пелиоци, Литомерецки и Мађар) у просеку изграђено (Торма ст. 50, Ембер 30, Депалов 100, Ружић 3, Котрић 4, Кархер 10, Кнежевић 15, све скупа $212 + 26 = 238/33 = 7,2$ гудачких инструмената по мајстору. Сасвим је извесно да је број инструмената по мајстору већи јер су подаци непотпуни, али да је он три или четири пута већи, још би увек био мали. Из овога видимо да је градња гудачких инструмената у Сомбору не само неиздиференцирана, већ и слабо заступљена. Уз малобројне податке и за друге градове у Војводини и Београд, можемо рећи да Сомбор заузима завидно, тј. неочекивано место с обзиром на величину града, положај итд. и у заступљености градње виолина. Друга истраживања писца ових редова (на жалост једина код нас, види напомену бр. 74) показују да је заступљеност градње виолина у нашим крајевима релативно слаба јер као таква никад није била организована, већ се развијала стихијски...

три виолине, према Паржиковој методи. Овај начин школовања, где нема старог система: мајстор-шегрт-калфа-мајстор, него је настава са одабраним предметима (Историја о градњи виолина, Основни појмови о музици, Физика /о акустици/, О функцијама и конструкцији појединих делова виолине, О врстама и квалитету материјала потребног за градњу виолина, и Практична упутства за градњу виолина) потпуна је квалитативна новост код нас.

72 Немамо поузданих података да је неко пре Адама Денцингера, Паје Стојаковића, Труцела и Торме градио виолине у Новом Саду. Дојчиновић у Траговима југословенске гитаре (види напомену бр. 4 стр. 37), спомиње Јозефа Јауза (Josefa Jausza) (1836–1883), али као градитеља тамбура. Према томе примат градње виолина јесте у области Сомбора, тј. у Апатину (1836) у Војводини и Београду.

Разматрајући “модел” и “лак” код градитеља у Сомбору, увиђамо извесни технолошки ниво, као и схватање градње. Из наведеног видимо да се модели у огромној већини копије старих (италијанских) мајстора, те да је градња схваћена шаблонски. Лак је у великој већини алкохолан, наносен политуром.⁷³ Сав алат је западног порекла (*Mittenwald*; итд.) или самоградња (код самоуких).

Код “*шакмичења и радова*” видимо да су такмичења на којима су учествовали мајстори из Сомбора, малобројна (Апатин 1874, Београд 1952), али су ипак Хорнови и Кинберг учествовали на светским такмичењима. У Београду 1952, учествовали су Ембер, Депалов и Кархер, што је доста у поређењу са другим местима у Србији. Што се тиче теоретских радова о градњи, или градитељима, њих једноставно нема.⁷⁴

Постоје још неке активности које су директно везане за градњу и градитеље. То су колекционарство виолина и гудала, као и продаја и препродаја. Колекционарство, или поседовање, подразумева одржавање инструмента или његов квалитет. Тако колекционари могу да сведоче о квалитету инструмената које су поседовали, или да нам покажу инструменте које поседују, па сами да закључимо о квалитету. Наравно, често је овде пресудна новчана вредност инструмента. Познати колекционар у Сомбору јесте Петар Келић. Он је видео и свирао на већем броју инструмената поменутих мајстора (Хорн, Раб, Кархер, Фајфенрот). Све су то инструменти средње класе и по изради и по звуку. И други сомборски колекционари Мишика Мајор, Стеван Булиговић и Јанош Балаж могу да сведоче о овим инструментима. Булиговић је много инструмената препоручио, било из Сомбора, било из Мађарске, нарочито Имреу Јамбору у Новом Саду. Келић је продао “*Gagliana Januariusa 1749*” познатом виолинисти Тонку Нинићу (Загребачки солисти); такође “*Endre Deria 1929*”, Војкану Лазаревићу; те “*Karla Odonea 1899*”, Роберту Цекову из Струмице. Продао је и гудала “Дод” (“*Dodd*”), “Херман” (“*Hermann*”) и “Гец” (“*Goetz*”), Алекси Асановићу из Подгорице, итд. Питање сигурног порекла инструмената на овим просторима јесте тешко питање јер су мађарски градитељи, с обзиром на разлику у градњи у поређењу са аустријско-немачким градитељима⁷⁵, често фалсификовали италијанске мајсторе да би њихова вредност била већа.

- 73 Политура је назив за начин лакирања, боље речено сваки лак се на крају наносења глача (политира). Међутим, могуће је да се од самог почетка лакирања лак наноси крпом, а не четком. Тада то зовемо политирање, а не лакирање.
- 74 На пријемном испиту за постдипломске студије на ФМУ у Београду, 1992, аутор ових редова је писао Темеље градње гудачких инструмената, рукопис, а сада ради на магистарском студију: Градњу виолине и сродних инструмената у Србији.
- 75 Гејер (види напомену бр. 2.), у уводу Мађарских градитеља, наглашава да је више пута видео Леба (*Leeba*) и Швајцера (*Schweitzera*) у иностранству са италијанским дедуљама. Он то везује за форму мађарских и иностраних (немачких, аустријских) инструмената. Мађари су од почетка (породица *Leeb*), градили плоснате инструменте, који више личе на италијанске, па су се у немачким

Сажимајући досадашња разматрања, можемо да наведемо: градња гудачких инструмената не почиње у Сомбору већ у Апатину 1836. године, утицај у облику знања вероватно потиче из Немачке; градња је била најинтензивнија у прошлом (XIX) веку. Осредњи квалитет израде и звука се одликује у следећем: знање се преносило системом мајстор-шегрт—калфа-мајстор; мајстори из Сомбора су ширили градњу углавном према југу; градња гудачких инструмената је претежно неиздиференцирана (мајстор је градио све жичане и дувачке инструменте, итд.) и слабо заступљена; градња почива на занату, те је схваћена шаблонски; технолошке карактеристике, алат и технолошки поступци су искључиво западног (аустријско-немачког) порекла, или је у питању самоградња; иако објективно гледајући, градња у области сомбора није на високом нивоу, градитељи су учествовали на неколико такмичења (у свету и Београду 1952); штампаних радова о градњи нема; колекционарство и продаја инструмената су у поређењу са градњом интензивнији, иако ни једно ни друго ничим није организовано.

На основу досад изложеног, можемо да изведемо закључак: виолинарство у Сомбору, у поређењу са европским и тенденцијама у другим нашим крајевима, има улогу трансмисије, што за европску градњу представља експанзију, углавном капитала, где су јужна подручја Аустро-Угарске третирана као слободни тржишни простор, а за наше крајеве то значи подмирење потреба у музичкој култури. С обзиром да је ово суштински смисао и идеја виолинарства у Сомбору, својим материјализовањем виолинарство све више јењава. За његову рехабилитацију потребна је нова идеја. За сада смо сведочи потпуно прекинуте градње лимених и дрвених дувача и виолинарства на издисају. Хоће ли и виолинарство доживети судбину дувача, остаје да видимо.

Литература:

Бељански, Миленко: *Стогодишњица удружења занатлија у Сомбору*, Сомбор, 1987.

Дојчиновић, Урош: *Траговима југословенске гитаре*, Ниш, 1992.

Fuchs, Albert: *Taxe der Streichinstrumente*, Leipzig, 1982.

Geyer, József: *A magyar hegedűkészítők*, Budapest, 1913.

Kinberg, Franz: *Dnevnik (autobiografija)*, Novi Sad, 9. i 16. X 1991.

Lütgendorff, Wilibald Leo: *Die Geigen und Lautenmacher vom Mittelalter bis zur Gegenwart II*, Frankfurt, 1904/1922.

Маргалић, Едо: *Бачка*, 29. I 1884.

Миланковић, Богдан: *Виолина, њена историја и конструкција*, Београд, 1956.

Миланковић, Богдан: *Опис гудачког инструмената*, Београд, 1935.

крајевима могли продавати као италијански оригинали.

Музичка енциклопедија: Грађење умјетничких музичких инструмената
– Србија, Загреб, 1974.

Пашћан, Светолик: *Историјски развој гудачких инструмената*,
САНУ, Београд, 1956.

Пашћан, Светолик: *Виолинали породице Гварнериус*, Београд, 1966.

Пашћан, Светолик: *Antonius Stradivarius Cremonensis*, Београд, 1964.

Паржик, Карло: Решење проблема староталијанских виолина и
осцилациона теорија, *Зборник Мајлица Српске за сценску уметност и*
музику 1, Нови Сад, 1987, стр. 133.

Поган, Маргита/Вечеринац, Марија: *Стари занати у Војводини*,
Пчеса, Нови Сад, 1992.

Vannes, Rene: *Dictionnaire Universel des Luthiers*, Brussels, 1951/1959.

Васић, Павле: *Уметничка-типографија Сомбора*, Нови Сад, 1984.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

BIBLID: 0353-7129,4(1995)1P.108-113

Др Јанош Пинтер
Учитељски факултет
Сомбор

УДК: 371.14
Стручни чланак
Примљено: 15.12.1994.

ПРИЛОГ МОДЕЛОВАЊУ СИСТЕМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА УЧИТЕЉА

Резиме: Рад се бави проблемом стручног усавршавања наставника разредне наставе, односно учитеља.

Указује на проблеме на релацији научно-технолошки и друштвени развој, и осавремењивање образовања. На основу компаративне анализе усавршавања наставника у прошлости и данас, узимајући у обзир и нека страна искуства дефинисане су основне концепције и принципи једног компетентног система стручног усавршавања учитеља.

С обзиром на специфичности у основном образовању у Војводини, дефинисан је један модел стручног усавршавања учитеља који узима у обзир и проблеме вишејезичног усавршавања учитеља.

Рад указује на осетљивост проблема усавршавања учитеља и иницира детаљнија научна истраживања у овој области.

Кључне речи: усавршавање учитеља, моделовање система усавршавања учитеља

Увод

Образовање и васпитање је динамичан процес, подложен честим променама, како системским, тако и програмским и технолошким. Свака цивилизацијска епоха дала је своје обележје образовању и васпитању. Наше социјално окружење је бременито сталним променама: друштвеним; технолошким, цивилизацијским. То се мора адекватно рефлектовати и на васпитање и образовање.

Кључна улога учитеља у васпитно-образовном процесу захтева њихово савремено образовање и перманентно стручно усавршавање.

Образовање учитеља у нас, почев од тромесечног педагошког течаја (Мразовићева Норма од 1778–1811. год.), преко двогодишње Препарандије, све до Учитељског факултета, стално се прилагођавало потребама друштва.

Наставници (учитељи, предметни наставници и професори) се школују у једном социјалном и техничко-технолошком окружењу, а по правилу радни век завршавају у битно измењеном окружењу. А њихова основна функција је припремање ученика за будућност, за нове цивилизације. То је просто неостварљиво без одговарајућег дошколовања, или систематског стручног усавршавања.

Дошколовање кадрова у образовању може дати одређени допринос унапређивању наставе, међутим одговарајући ефекти нису дугорочни и пре свега су статични. Динамичност промена у образовању може једино да прати перманентно и институционализовано стручно усавршавање наставника. Наравно свако усавршавање наставника подразумева и њихово темељно образовање.

Дакле непостојање одговарајућег система сталног усавршавања наставника, или његово неадекватно функционисање представља проблем, не само школски, већ и општедруштвени.

Предмет истраживања је стручно усавршавање наставника, са посебним освртом на усавршавање учитеља. Критичком анализом постојећег стање у овој области, утврди ће се основне концепције једног новог, ефикаснијег система стручног усавршавања наставника.

Рад ће се посебно бавити моделовањем стручног усавршавања учитеља, актуализирајући овај проблем у условима Војводине.

Циљ истраживања је да, указикавањем на тенденције развоја друштва, примењиваних технологија и њихових импликација у образовању, с једне и уочених проблема у школској пракси, с друге стране, а узимајући у обзир и наша досадашња, и страна искуства, дефинише један савремен, функционалан и компетентан систем усавршавања наставника и један конкретан модел усавршавања учитеља у условима Војводине.

Истраживање у овој фази је претежно теоријског карактера. Међутим полази се од емпирије, до које се дошло систематском опсервацијом, протоколисањем васпитно-образовних ситуација током стручних прегледа наставе у основним школама на подручју Западнобачког Округа у периоду од 1975–1992. године (преко 500 прегледа). Такође је коришћена метода анализе педагошке документације Мађуопштинског просветно-педагошког завода у Сомбору (преко 50 програма стручног усавршавања наставника, у истом временском периоду), Годишњи извештаји школа итд.

Такође су анализирани системи усавршавања наставника у неким земљама (Мађарска, Украјина, Румунија итд.).

Метода теоријске анализе и дескриптивно-аналитичка метода су доминантне у овом раду.

У следећој фази истраживања ове проблематике свакако би било неопходно детаљније испитати системе и моделе усавршавања наставника, експериментално проверити њихову ефикасност у нашим условима и коначно дефинисати оптимални модел усавршавања наставника.

Постојећи систем усавршавања наставника и његове импликације

Усавршавање наставника до 1992. године било је поверено просветно-педагошким заводима, односно заводима за унапређивање васпитања и образовања. Поред ових завода у служби стручног усавршавања су биле и неке струковне асоцијације и неки факултети.

Систем се заснивао на периодичним семинарима (око 5–15 часова годишње), на раду општинских стручних актива и сл., дакле на скуповима

масовног карактера. Тематика ових семинара је била веома хетерогена, од чисто организационих, до високостручних психолошко-педагошких и стручно-методичких питања. Семинари су често коришћени и за идеолошко образовање наставника.

Ови семинари су обезбеђивали јединствен приступ наставним садржајима, координирали рад на увођењу нових наставних програма и иницирали су развој образовне технологије. Вођено је рачуна о праћењу и усавршавању свих наставника, без обзира на струку и средину, или наставни језик. Међутим технологија наставе је веома споро напредовала и педагошка реформа наше школе је изостала.

Укидањем ових завода, усавршавање наставника прелази у надлежност Министарства просвете и одговарајућих факултета, с тим да систем усавршавања наставника, за сада још није дефинисан, према томе ни не функционише.

Нека стручна друштва и друге асоцијације наставника и даље одржавају разне ужестручне семинаре, међутим недостатак систематског психолошко-педагошког и методичког усавршавања наставника, па и других стручних кадрова у образовању сигурно ће негативно утицати на рад и резултате рада наших школа. О ефектима постојећег стања у области стручног усавршавања наставника за сад немамо никакве резултате. Међутим полазећи од система праћења наставе од стране надлежних, снижавањем квалитета саветодавних функција надзорне службе (често није у могућности ни да прати наставни процес – због разних објективних баријера), с једне стране, и значајних промена у наставним програмима и приступу неким садржајима, посебно у друштвено-језичком подручју, с друге стране, није тешко претпоставити под којим околностима се реализују васпитно-образовни задаци наставе појединих предмета. У недостатку одговарајућег стручног усавршавања наставника ни образовна технологија не може да прати тенденције развоја савременог (информатичког) друштва.

Усавршавање наставника у оквиру стручних органа школе и индивидуално усавршавање наставника свакако постоји, али посебно је питање квалитет и ефикасност овог вида усавршавања?

У недостатку адекватног стручног усавршавања образовање трпи значајне губитке које је просто немогуће утврдити ни предвидети.

За перманентно стручно усавршавање наставника у многим земљама су основани дидактичко-методички центри са циљем да у одређеним периодима осавремене психолошко-педагошка и стручно-методичка знања наставника (двонедељни или месечни семинари). Са систематским усавршавањем је повезано и напредовање наставника.

Основне концепције савременог стручног усавршавања учитеља

Научно-технолошки и друштвени развој поставља све сложеније захтеве пред нашом школом. образовање ученика за двадесетпрви век подразумева савремене школе и компетентне наставнике. С обзиром на ниво образовања учитеља и брзо застаревање технологија (око пет година)

неопходно је дефинисати један рационалан, функционалан и ефикасан систем перманентног усавршавања, пре свега учитеља.

Рационалност система усавршавања учитеља је императив, због великог броја учитеља (у Војводини има око 4500 учитеља) и објективних материјалних и кадровских ограничења.

Систем усавршавања учитеља треба да буде у функцији унапређивања васпитно-образовног рада, продубљивања, проширивања и осавремењивања знања из педагошких, психолошких и методичких наука и наставних садржаја до нивоа примене.

Принцип ефикасности усавршавања подразумева квалитетну организацију, садржајне програме и савремене облике и методе при усавршавању учитеља. Овај принцип имплицира и адекватну мотивисаност свих учесника у усавршавању.

Перманентност усавршавања треба да ствара равнотежу између застаревања појединих садржаја и технологија и образовних потреба.

Усавршавање учитеља треба да представља систем са јасним циљевима и задацима и адекватним програмима рада, са врхунским кадровима, савременом опремом и са одговарајућом регулацијом.

Креатори и организатори стручног усавршавања учитеља су: учитељски факултети, стручне организације и Министарство просвете.

Програм психолошко-педагошког и стручно-методичког усавршавања учитеља предлажу учитељски факултети и стручне организације.

Програми могу бити: обавезни, изборни и факултативни.

Обавезни програми се реализују масовно (у средини у којој учитељ живи), а изборни програми у мањим групама, у методичким центрима. Обавезни програми усавршавања учитеља су у функцији текућег информисања из области педагогије, психологије и методика предмета, док су изборни програми стратешки. Ови програми обухватају и актуелности из одређених научних области, информатизацију образовања, коришћење нове наставне технологије (са практичним радом), одабрана поглавља из социјалне психологије, методологије, методика предмета итд.

Основни облици обавезног стручног усавршавања су:

- индивидуално усавршавање,
- усавршавање на стручним органима школе,
- семинари (општи и тематски)

Основни облици изборног усавршавања учитеља су:

- семинари (теоријски и теренски),
- практикуми (образовна техника и технологија, информатика и сл.)
- хоспитовање и угледна предавања,
- консултације итд.

Методички центри треба да буду савремено опремљени наставним и техничким средствима, стручном литературом, па и пратећим садржајима. Они треба да буду функционално повезани са учитељским факултетима, са

вежбаоницама факултета, са научним радом и издавачком делатношћу на факултету.

Факултативни програми усавршавања учитеља би обухватили разне облике рада стручних друштава, удружења, научних и стручних организација итд.

Успешно савладавање комплексних програма усавршавања учитеља и њихову успешну примену у пракси треба посебно стимулисати и вредновати (одговарајућим напредовањем, морално и материјално).

Стицањем одговарајућих звања у образовању учитељ би дошао и у повољнији материјални и друштвени положај. Преношење драгоцених искустава најистакнутијих практичара на своје колеге унутар саме школе такође би требало да прерасте у сталну праксу наших школа.

Инструктори, ментори, или саветници у школама, постали би оперативна снага унапређивања образовања и васпитања, факултети, стручне и научне асоцијације прерасли би у креаторе нашег образовања а просветне власти би управљали системом сталног усавршавања наставника. Ова подела рада би била рационална логична и пре свега ефикасна.

Један модел усавршавања учитеља у Војводини

Један функционалан, рационалан и ефикасан модел усавршавања учитеља у условима Војводине треба да поред општих услова уважава и следеће специфичности:

– постојање јединог учитељског факултета на територији покрајине (са наставом на српском, мађарском и русинском наставном језику – учитељи на словачком и на румунском језику се образују у Београду

– постојање наставе у нижим разредима основне школе на пет језика (српски, мађарски, румунски, русински и словачки).

– у систем усавршавања учитеља на језицима народности, односно националних мањина, (на основу реципроцитета и сл.) једним делом могуће је укључити и одговарајуће институције у матичној земљи (семинари, стручно-методичка литература, гостујући предавачи итд.)

Први модул усавршавања

Индивидуално усавршавање учитеља остварује се праћењем стручне и научне литературе, применом стручних и научних достигнућа у наставној пракси, држањем угледних часова и стручних предавања, објављивањем сопствених радова и стицањем већег степена образовања.

На нивоу школе постоје могућности и за групно, односно колективно усавршавање учитеља на стручним активима, на одељењским већима или наставничком већу школе, али их треба координирати.

Овај ниво усавршавања координира и усмерава сама школа и одговарајућа надзорна служба Министарства просвете.

Други модул усавршавања

Масовно усавршавање учитеља се организује на нивоу општина, округа, или и шире, по групама, разредним активима, или за све учитеље у зависности од тематике семинара, саветовања и сл.

На предлог Учитељског факултета у Сомбору и одговарајућих стручних друштва и других, годишњи програм масовног усавршавања учитеља доноси министар просвете. Организатори и реализатори овог нивоа усавршавања учитеља су Министарство просвете, Учитељски факултет у Сомбору, стручна друштва, научне и стручне организације.

Семинари се организују по организационим јединицама Центра за усавршавање учитеља (Сомбор, Суботица, Нови Сад, Зрењанин, Кикинда и Сремска Митровица), односно у Београду, или на другом месту ако се ради о ширим скуповима, или специфичним облицима, односно видовима усавршавања.

Трећи модул усавршавања учитеља

При Учитељском факултету у Сомбору (у перспективи у Новом Саду и у Суботици) организоваће се Методички Центар за усавршавање учитеља. Центар би обухватио сам факултет, његову вежбаоницу и дом студената. Основна делатност Центра би била: обучавање ментора, инструктора и саветника у школама, изборно усавршавање учитеља, припремање кандидата за полагање стручног испита итд.

Кроз предвиђених облика и одговарајућих метода и средстава рада овај центар у сарадњи са сродним центрима и другим институцијама био би у могућности да да значајан допринос унапређивању наставе и васпитања и образовања у целини.

Јединице методичких центара у аутентичним језичким срединама, у комбинацији са усавршавањем у матичним земљама (једним делом) оптимално би задовољили и све специфичности у усавршавању учитеља у Војводини.

Теренски семинари за менторе, инструкторе и саветнике такође би значајно допринели трансферу савремене образовне технологије, а имали би и шире културне и социолошке димензије.

С обзиром на постојеће стање у стручном усавршавању наставника, односно учитеља у нас неопходно би било предузети следеће кораке:

1. У сарадњи са Министарством просвете Републике Србије формирати (оспособити) одговарајуће методичке центре за стручно усавршавање учитеља, са вежбаоницом.

2. Одредити локацију и дефинисати начин функционисања организационих јединица методичких центара за усавршавање учитеља.

3. Израдити и донети програме усавршавања учитеља.

4. Операционализовати облике, методе и организацију рада стручног усавршавања учитеља.

5. Обезбедити материјалну, организациону и кадровску основу функционисања усавршавања.

6. Обезбедити одговарајућа истраживања са циљем праћења и сталног унапређивања стручног усавршавања учитеља.

Др Емил Каменов
 Филозофски факултет
 Нови Сад

УДК:372.45
 Стручни чланак
 Примљено: 28.12.1994.

МОЈА ПРВА СВЕСКА – покушај да се у наше школе врати лепо писање

Пре поласка у школу деца се међусобно знатно разликују у погледу развијености способности за лепо, правилно и тачно писање. Без обзира на то да ли препознају, знају или схватају штампана слова, код графичког представљања писаних симбола редовно се јављају одређени проблеми.

Иако су нека деца по природи способнија за лепо, разговетно и читко писање, правилно писање или, како се то обично каже – леп рукопис, ипак зависи од многих фактора, међу којима су најважнији развијеност моторике шаке и способност уочавања елемената и целине слова, што се постиже вежбањем. Да би оно дало ваљане резултате (јер се могу увежбати и погрешке) потребно је уважавање одговарајуће методике лепог писања, којој се некада поклањало много пажње.

Припрема за писање започиње оног тренутка када родитељ, васпитач или учитељ дају детету у руку оловку или неко друго средство за графичко изражавање, предложивши му да на хартији, према својим могућностима, представи неки облик или појаву из света који га окружује или из његове маште. Међутим, плански и систематски рад на описмењавању започиње када се од детета затражи да поједине елементе, који ће бити потребни за склапање слова, више пута понови све док не постигне задовољавајући степен правилности и естетски квалитет.

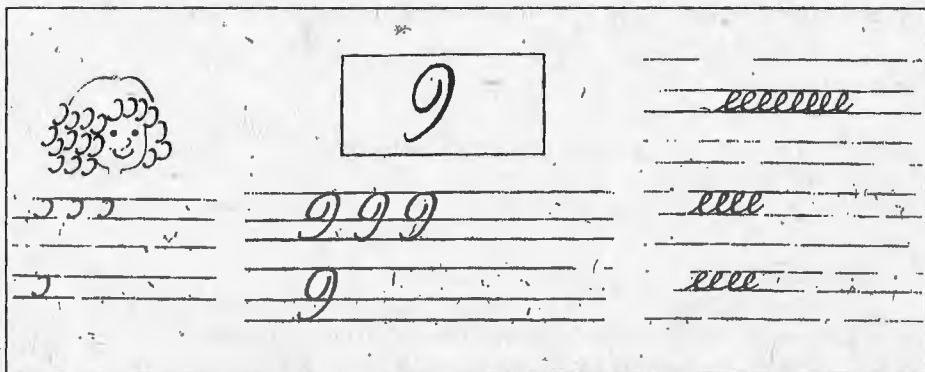
Последњих деценија чини се као да је у нашим школама, због обимности програма (и још неких разлога које је тешко са сигурношћу идентификовати и оправдати), опало интересовање за лепо и читко писање до те мере да неки средњошколци морају да користе штампана слова ако желе да напишу разумљиву поруку. То је појава која забрињава све просветне раднике који су свесни да се темељ лепог писања поставља на самом старту, у предшколским установама и на почетку редовног школовања, приликом обраде почетног читања и писања.

Осим тога, предвешбе и вежбе у лепом писању имају вишеструку васпитно-образовну вредност. Захваљујући њима се усавршавају око и рука детета, развија пажња и концентрација, повећава тачност, правилност и уредност, негује смисао за лепо. Већ сама чињеница да се леп рукопис чита брже и лакше била би довољна да се унапређивању ове, данас помало занемарене и потцењене вештине, посвети већа пажња.

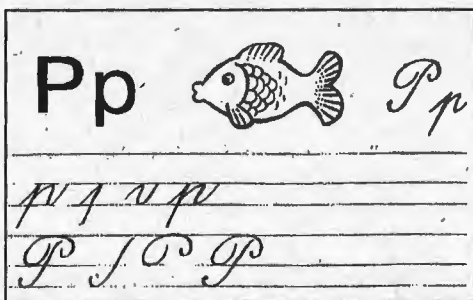
Упознавање облика слова и начина њиховог правилног писања, повезано је са усвајањем низа вештина и способности. Дете треба да овлада одређеним обимом представа и појмова, стекне одговарајућу говорну вештину и способност концентрације, буде у стању да уочава од којих се

гласова састоји нека реч, упозна све гласове и правилно их изговара, познаје геометријске облике и сналази се у простору. Отуда ова свеска није и не треба да буде једини начин учења лепог писања. Неопходне су предвешбе којима се ослобађају и развијају рука, шака и прсти, као и успоставља координација између руке и очију. То се постиже разним ликовним активностима, обликовањем глине и пластелина, слободним цртањем и цртањем задатих шара, као и разним дидактичким играма које унапређују опажање и ситну мускулатуру: склапалицама, "боцкалицама", лево-коцкицама и сл.

За даље предвешбе у оспособљавању деце за лепо писање припремљена је, по старим узорима, *Моја прва свеска*. Оне обухватају све покрете и потезе руке и прстију, односно, елементе слова потребне у ћиричном писму, уз посебне вежбе повезивања словних знакова, неопходне за писање речи.



Након предвешби се прелази на уочавање облика слова као целине, његово растављање на елементе и поновно спајање у целину. Ово се постиже тако што учитељ пише слово на таблу (ако је у питању фронтални облик рада) или на саму свеску, у индивидуалном облику рада.



Слово се пише пред дететом у целини, затим се испишу његови елементи, да би се у наредном примеру они опет спојили у целину. Потребно је показати и објаснити му од којих је елемената састављено то слово, облик тих елемената, дебљину и смер линија које се испишују и тачке на којима се

укрштају, затим, где треба започети са писањем слова, поља у која се слово уписује и где треба завршити са писањем. Свакако, да би ово објашњавање било јасно ономе коме је упућено, треба га упознати са терминима као што су: коса линија, права, полукруг, коврчица и сл. Осим тога, могуће је да дете прати писање одраслог тако што и само "пише" прстом по столу, чиме се учвршћује његова представа о покретима потребним за писање одређеног

слова, односно, визуелна слика употпуњује моторичком сликом слова, нужном за даље вежбање.

Када се донекле увежба писање малог слова, прелази се на исти поступак са великим словом. Она се пореде међусобно, уз уочавање сличности и разлика, а обраћа се пажња и на облик штампаног слова.

Када се уверимо да је дете схватило како се слово пише, прелази се на примену овог сазнања, односно, вежбање у писанки. Контрола овог писања је нарочито важна на почетку, када се јавља највећи број грешака које треба исправити. Одрасли треба да процени колико ће редова да испуни дете, што зависи од многих околности. Одређеном слову могуће је вратити се и касније, уколико се накнадно покажу неки недостаци. Исто тако, ако дете постигне задовољавајући ниво писања пре него што испуни страницу, могуће је прећи на следећи поступак, односно, писање овог слова уклопљеног у речи.

Од познатих слова могу се, у празном делу писанке, састављати речи, прво једносложне, а затим двосложне и вишесложне. После увежбаног писања речи, прелази се на писање реченица. То је и могућност за вежбање везивања одређених врста слова, посебно оних која се завршавају коврчицом или почињу писати тачком (*ом, ов, во, ал* и сл.). У вези са тим потребно је вештину писања слова без подизања оловке проширити на писање речи. У овоме може помоћи цртање прво једноставнијих, а затим сложенијих ликова у једном потезу.

Када се детету показује и објашњава ново слово, треба се у што већој мери користити оним знањима која је већ стекло, што подразумева подсећање на већ упозната слова и њихово међусобно поређење. Ово је олакшано и предвиђеним, тзв. "генетичким" редоследом слова у свесци, што значи да свако ново слово проистиче из слова која су му претходила. Овај трансфер знања и вештина, који омогућава да се све брже напредује у лепом писању, управо је и разлог што поступак не може бити сасвим исти приликом обраде сваког слова, јер се постепено скраћује и поједностављује. У сваком случају, потребно га је индивидуализовати, односно, прилагодити темпу напредовања и могућностима сваког детета, узимајући у обзир и специфичност сваког слова.

Леп рукопис подразумева уједначену висину, ширину и положај слова, размак међу словима и размак међу речима (мало већи), уочљивост линија и елемената, као и правилан облик слова којима не треба ништа да се додаје или одузима.

Најчешће грешке приликом писања слова су: *уџао* (писања (неуједначеност, нагнутост на леву страну), *облик слова* (сувише стиснута или размакнута слова, сувише оштро или сувише заобљено писање елемената слова, погрешне пропорције елемената и самих слова, погрешно спајање елемената и неписање слова од црте до црте, изостављање или додавање сувишних детаља), *погрешно спајање слова* (на неодговарајући начин или на неодговарајућем месту), *размак међу словима* (премали или превелики), *лејоша слова* (која зависи од низа поменутих чинилаца, али и труда детета да оно што је написало остави естетски утисак).

Грешке је најбоље исправљати утичући на њихове узроке, који могу да буду објективне и субјективне природе. *Објективни узроци* су неправилан положај свеске, неодговарајућа оловка (лоше зарезана, твда), неувежбаност, незнање и сл. Отуда детету треба указивати на правилан положај тела приликом писања, положај писанке, начин држања оловке, као и захтеве у вези са уредношћу и чистоћом. На *субјективне узроке*, као што су недостатак мотивације, непажња, неуредност и сл., мора се деловати суптилнијим педагошким начинима. Треба детету истицати значај лепог писања, успех и напредак који постиже у стицању ове важне вештине, смисао и вредност напора који се улажу у вежбање. При томе треба имати у виду да дете није увек расположено за ову активност, било да је заузето нечим другим, уморно или жељно трчања и скакања, што му никако не треба ускратити. Када задовољи своје друге потребе, оно ће се са више елана прихватити вежбања које захтева концентрацију, жељу да се задатак обави што боље, стрпљење и истрајност.

Дечје писање треба пажљиво пратити и исправљати, нарочито на почетку, јер, ако се то не учини на време, касније ће бити знатно теже исправити већ стечену лошу навику. Сведоци смо да неке од њих остају за цео живот.

Треба бирати начин на који се исправљају грешке. Најпогодније је да се дете наведе да их увиди одговарајућим питањима и поновним показивањем и објашњавањем елемената слова и поступка његовог правилног писања. То је знатно боље него када одрасли само исправи грешку а дете затим имитира његов исправак.

Као противтежу указивању на грешке (које треба да се обавља са што више такта, стрпљења у љубазности), сваки пут када дете добро изврши задатак (или бар мало боље него претходни пут) треба га похвалити стварајући код њега уверење да је способно и за највеће успехе ако уложи довољно труда и истрајности. Истовремено му треба објашњавати да су грешке нормална појава код свакога ко стиче неку нову вештину, да се свакоме може десити да погреши, као и да се свака грешка може исправити а тежића превазићи.

На почетку првог разреда, у периоду предбукварске наставе, због обимности програма дато је веома мало времена за вежбање елемената писаних слова, што би припремило ученике за писање. Тако настаје проблем за учитеља: које елементе обрадити, у којој мери и како знати када су они спремни да пређу на графички приказ појединих писаних слова. *Моја прва свеска* може да послужи да се време за ову активност рационално искористи с обзиром да су у њој елементи за писање слова дати поступно и систематично, што обезбеђује квалитет и ефикасност вежбања. *Свеска* може да помогне и оним учитељима који имају проблема у лепом и читком писању, којих је, на жалост, све више. Њена вредност ће доћи до изражаја и у случајевима када учитељ не располаже одговарајућом таблом са означеним линијама за почетно писање.

Ово корисно наставно средство може да помогне и родитељима који, помажући својој деци код куће имају очигледно постављене захтеве које она треба да остваре да би успешно и лепо писала. На тај начин они могу да

формирају критеријуме за процену колико њихово дете треба да вежба како би постигло одговарајуће резултате.

Вежбанка о којој је реч има извесне предности над обичном свеском јер се дете на почетку почетка не налази пред празним листовима који обесхрабрују. Привлачна илустрације у *Мојој првој свесци* делују подстицајно, мотивишу га на залагање и помажу му да лакше и брже дође до жељених резултата, што је уосталом циљ сваког наставног рада.

Једногодишња пробна примена *Свеске*, продате у двадесетак хиљада примерака, углавном је оправдала повратак лепог писања у наше школе и поред тога што још увек има мишљења да оно, у компјутерској ери, није тако важно. Јављају се дилеме око косине и изгледа слова, оправданости “дебеле” и “танке” лијије с обзиром на популарне хемијске оловке и фломастере, као и предлози да се уз слова-узорке нацртају стрелице којима би се показао правац писања. Нису изостала ни екстремна схватања по којима је читав систем предвежби за писање у посебним свескама обично губљење времена. Коначан суд о томе би требало да дају учитељи-практичари, методичари-истраживачи, али и педагози-теоретичари одговорима на много шира питања о смислу и функцији школе, сврси васпитања и образовања, карактеристикама човека којег сматрамо за идеал окренут будућности, али и укорјењен у оно што се у култури сматра за вредност од трајног значаја.



ПРИКАЗИ КЊИГА

BIBLID: 0353-7129,4(1995)1P.120-122

Др Крстан Малешевић

Приказ књиге

Нови Сад

Примљено: 7.3.1995.

ОДГОВОР НА ЕДУКАЦИЈСКИ ИЗАЗОВ

(Драган Коковић, Социологија образовања, Матица српска, Нови Сад 1994.)

Међу најзначајније друштвене консеквенце научно-технолошке револуције свакако, спада и радикално преиспитивање вредности, циљева и сврхе образовања. При томе се, међутим, испољавају врло различити, па и опречни приступи, којима је, ипак, заједничко уверење (наравно, и сазнање) да се васпитно-образовни системи морају и брже и темељитије трансформисати, како би што примереније одговорили, с једне стране све већој масовности образовања (“едукацијска експлозија”), а с друге стране изузетно бурним друштвеним променама (“шок будућности”).

Наравно, ни наша средина није у овом погледу могла остати по страни, иако су овде још увек више у питању трагања (може се рећи, донекле, и лутања) него јасни правци и садржаји тих иначе нужних радикалних промена карактера, начина, циљева и сврхе образовања у овом (пост) модерном добу. Утолико је значајнија појава књиге др Драгана Коковића, редовног професора Филозофског факултета у Новом Саду, “Социологија образовања” (са поднасловом – друштво и едукацијски изазов) у издању нашег угледног издавача Матице српске из Новог Сада. За ову књигу се зато одмах мора рећи, мимо сваке куртоазности уобичајене у оваквим приликама, да је уистину добра, у пуном смислу те речи и вишеструко корисна, не само за стручну и научну јавност, већ, верујемо, и за јавност уопште. Првенствени значај ове, иначе доста опсежне књиге (473 странице), је у чињеници што се она бави на врло комплексан, свеж и неконвенционалан начин једним од најекспанзивнијих феномена савременог доба у свим његовим битним и противуречним аспектима. С друге стране, ова књига представља готово пионирски подухват профилирања ове науке – социологије образовања – на нашем језичком простору.

Огроман труд и изразита креативност аутора уродили су вишеструким позитивним резултатом. Са становишта систематичности и богате прегледности добили смо један врло квалитетан и веома употребљив уџбеник за студенте разнородних студијских усмерења. Али, ова књига, истовремено, представља веома утемељену аналитичко-критичку и синтетичку студију која надилази карактер, форму и сврху класично појмљеног уџбеника и његовог релативно уског круга корисника.

У немогућности да детаљније анализирамо ову веома богато и конзистентно структурирану студију (састављену од 20 логично повезаних

поглавља – од предмета и методолошке усмерености социологије образовања до образовања између еманципације и кризе) указаћемо укратко само на три, по нама, најзначајније вредности ове књиге. То су њено шире и дубље, културолошко-антрополошко поимање образовања као таквог, затим, доследно заступан и креативно презентирани теоријски плурализам погледа на образовање, и, напокон, не мали допринос даљем профилисању социологије образовања као самосталне друштвене и хуманистичке науке.

Насупрот толико уобичајеном уском третирању образовања као засебног сектора, др Коковић приступа образовању као неразлучивом делу културе, као одређеном систему социо-културних вредности, а онда и образовању и култури као средству и виду обогаћивању личности, односно примарној претпоставци индивидуалне и друштвене еманципације. Аутор, зато, и кризу школе и образовања доживљава примарно као својврсну кризу културе и друштва, односно, како то он каже, “проучавати образовање значи преиспитивати цело друштво и културу.” (стр. 48) Није онда случајно да је у овој студији снажно присутан захтев за културном ширином образовања људи, за њиховом способношћу алтернативног мишљења, а не само за образовање уских стручњака (“фахидиота”). Или, како то проф. Коковић каже “човек будућности неће се образовати само за рад, већ и за живот.” (стр. 177) Зато тај и такав човек мора да упозна, спозна и прихвати универзалне идеје и вредности.

У мноштву различитих, често и опречних, приступа образовању (друштвено-историјски, структуралистички, функционалистички и аналитички) и теоријски оријентација (функционалистичка, марксистичка, егзистенцијалистичка, интеракционалистичка и либералистичка) аутор је препознао једини исправан пут продирања у бит образовања, као једног од најважнијих елемената културне трансформације, али и његове властите неодложне и темељне трансформације. Он је зато критички изложио погледе најрелевантнијих аутора из света и код нас (П. Бурдије, И. Мориш, П. Лангран, Ђ. Шушњић, И. Цифрић и др.). Сви они су се бавили и баве, из различитих аспеката, природом и противречностима образовања (у развоју и конзервирању друштвених односа, у учвршћивању, али и промени културних образаца, у остваривању општих и посебних интереса, у социјалној промоцији, али и класно-слојној саморепродукцији и др.).

Мада је социологија образовања настала још почетком овога века, код нас нисмо имали до сада, овако систематичан прилог њеном потпунијем уобличавању – прецизнијем дефинисању њеног предмета и метода, као и њене теоријске (плуралне) утемељености, односно њене појмовно-категоријалне препознатљивости. Иако је ово видљиво у проблематизирању свих значајних подручја којима се бави социологија образовања (образовање и друштвена динамика, образовање и друштвена репродукција, образовање и модернизација, образовање и систем вредности и сл.), то је ипак понајвише дошло до изражаја у тематизирању односа образовања и друштвене (не)једнакости.

Уверени смо да овом књигом социологија образовања код нас добива нови значајан ослонац и подстицај за свој бржи развој, за “пуно право грађанства”, како у васпитно-образовном систему, тако и у низу друштвених

и хуманистичких наука. Та очекивања су утолико реалнија ако се зна да из постојеће кризе образовања (као и културе и друштва уопште) можемо изаћи само интегративним приступом едукацијом (као и научно-технолошком и глобално друштвеном) изазову, какав иначе нуди ова књига и ова наука. Ако свему реченом додамо да је стил аутора врло лаган, јасан и читљив, да је књига технички и естетски уређена и дизајнирана са пуно укуса, те да је врло инспиративан предговор књизи написао наш угледни социолог Ђуро Шушњић, извесно је очекивати да ће ово најновије дело проф. Драгана Коковића изазвати интерес не само студената и стручне јавности, већ и најширег круга читатеља.

Др Воја Марјановић

Виша школа за образовање васпитача

Београд

Приказ књиге

Примљено: 20. 3. 1995.

ОГЛЕДИ ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ**Др Драгољуб Д. Гајић: Свет књижевности за децу, Диди, Апатин, 1995.**

Готово да је сасвим приметно да последњих неколико година нема уопште критичко-есејистичке литературе из области књижевности за децу и младе. Осамдесетих година, овај књижевни жанр, или "део опште књижевности", био је знатно "уважаван". Неколики предани критичари, научни радници и професори универзитета, обрађали су пажњу на децу књижевност (М. Црковић, С. Ж. Марковић, М. Идризовић, Н. Вуковић, З. Турјачанин, Д. Јекнић, В. Миларић) која је, истини за вољу, последње три деценије, доживела свој, помало ренесансни успон. Не само књиге уџбеничког карактера из ове области, написани су и вредни есеји, затим објављене критичко-есејистичке књиге, мада и приручници, као и прегледи.

Огледи Драгољуба Гајића "Свет књижевности за децу" као да враћају стидљиво и лагано поново интересовање писаца књижевне речи за младе. У невеликој књизи, са прагматичним намерама, да буде нека врста приручне литературе студентима учитељских факултета и виших школа за васпитаче, професор Гајић је сакупио осам својих радова, у којима се бавио питањима поезике деце књижевности, па и начином интерпретације ове књижевне области као методолошке дисциплине. Тако је, његова књига више "уџбеничка литература", а мање тежња да се анализа и синтеза неких питања теоријског значења подигну на ниво есејистичке и креативне интерпретације.

У књизи чланака, написа или огледа, Гајић се бави неким сегментима књижевности за децу и младе који су челни, па самим тим, и незаобилазни. Тако, на пример, њега интересује феномен дечјег страха у делима за младе; он трага за уочавањем "дечјих дружина и вођа" у романима наше и светске литературе; интересује га однос добра и зла у појединим књигама ове књижевне области, или пажњу концентрише на "дечју љубав према животињама", на "однос игре и рада у делима за децу", па и "узорима у понашању деце према одраслима". У тим настојањима, да проникне у есенцијална значења неких особености писаца, живота, дела и феномена детињства, Гајић се добро сналази, нарочито када своја тврђења жели да потврди илустративним примерима. Углавном заснивајући тезе на делима класика наше и светске литературе за децу и младе (Толстој, Дикенс, Саројан, Твен, Кестнер, Колоди, Ђопић, Радовић, Д. Максимовић, Диклић, Нушић и др.), он изводи "на чистину" тумачења поменутих тема, па их читалац прихвата доста уверљиво и спонтано. Ово отуда што Гајић не пише свој текст у виду есејистичког приступа питањима и појавама, већ их илуструје причом и фабулативним сценама. Доста школски и педагошки, он понекад упада и у

препричавања; бави се поређењима познатим у литератури, мада ни у једном случају не изневерује тему о којој говори нити репликама или епизодама одвлачи читаоца ван задате теме и започетог разговора.

У текстовима Драгољуба Гајића осећа се професор и научник који тежи уочавању неких неразјашњених питања поетике књижевности за младе. Тако су приметна његова трагања за мотивима страха, честих у животу деце а и литератури за њих; аутор има стрпљења да открива однос “игре и рада”, као насупрних потреба у развоју личности (“Однос игре и рада у делима за децу”); залаже се да на примерима осуди “зло у животу” и презентира га младима као “коб суровости и нехуманости”, а добро прогласи као једину етику и философију живота и човека (“Суочавање деце са злом”). У огледу “Типови и карактеризације ликова у неким књижевним делима за децу и младе”, Гајић спектакуларно даје теоријске одреднице, не само ликова као “књижевног феномена”, него и типова, који су, нешто друкчија варијанта личности. Таква уочавања нарочито су приметна у илустрацијама романа “Том Сојер”, “Емил и детективи”, “Орлови рано лете”, “Салаш у Малом Риту”, итд. Стално настојећи да нека искуствена сазнања усклади са литературом и читаоцем, Гајић из живота узима упечатљиве примере, он их тако и поетизује и депоетизује у књижевној интерпретацији, али у њима открива суштину личности која може младима послужити као узор. Сличан је случај и када аутор расправља са “собом или писцем” о злу и страху, о “игри као делатној снази детињства и живота” или раду који је “варијанта игре примерена дечјем бићу и његовој сталној потреби да се потврђује”, и тако покаже битисање своје личности и моћ израстања у висине “према одраслима”.

Огледи Драгољуба Гајића су писани разговетним стилем и концизном композицијом. Његов текст тежи ка колоквијалном комуницирању са делом, писцем и читаоцем. У том настојању, он помало деградира стил “огледа” као књижевне форме, али у њега уноси богатство чињеница, ширину захвата проблема о коме говори – и један присан однос са животним појавама и пишчевим стапањем са њима. Ничега књишког нити академски уштогљеног нема у овим радовима. Лежерност писања и мишљења као и начин да све то буде у функцији блиске комуникације са студентом и наставником, са учеником или критичарем, карактерише ову књигу. Дакле, као вид уџбеничке литературе, или као допуна неких, али челних питања из поетике књижевности за младе, о којима се само фрагментарно до сада размишљало и писало.

SUMMARIES

Dr Tomislav Cvetković

THE TYPE OF THE FOLK EPIC ABOUT CULTURAL HEROES

The article studies the epic about cultural heroes on our folk epics analysing *The Marriage of King Vukac*. With this target in mind, the sample epic is analyzed within a circle of related epic poems of the same pattern, among which are some of the most beautiful folk ballads, such as: *Marko Kraljević and His Brother Andrija*, *The Building of Skadar*, *The marriage of Prince Lazar* and others. The epic cultural hero is a kind of creator of the world who gives cultural goods to people (he always plays the role of an officer or a sovereign): the experience of marriage, the skill of fighting, the code of dividing booty or some material goods, such as the monastery of Ravanica. They appear morphologically between this world and the one beyond along with some unsurmountable difficulty, and after handing over the means with which the difficulty can be overcome, they go away.

Key words: folk epic, index of interpretation, archetype, myth, history, intertextual relations, pattern of narration, pattern of role structure, cultural hero, cultural goods

Dr Nenad Petrović and Mirko Dejić

A MODEL OF USING PROBLEM-SOLVING TEACHING METHOD IN MATHEMATICS

Didactic theory and practice have confirmed the leading role of problem-solving method, especially in teaching mathematics. Knowing the fact that it is not enough used in mathematics teaching, the primary aim of this article is to promote this approach in the teaching practice. This is why we have made a model determined by the levels of problem-solving method and the structure of lessons, which is based on literature sources and our own research-based experience in this field. We suggest methodology guidelines and examples of application of the model. In the end, we present an experiment on using the model in teaching the topic: "Properties of Addition" to parallel groups previously brought to an equal level. The results confirm the hypothesis in all the investigated parameters and promote the use of problem-solving in teaching mathematics.

Key words: problem-solving, problem situation, heuristic method, mathematical modelling, associative property of addition, commutative property of addition

Mr Andrija Četković

DIFFERENTIATED AND INDIVIDUAL WORK IN TEACHING MATHEMATICS

Although teaching theory and practice have confirmed the efficiency of differential and individual work in mathematics teaching, these are not sufficiently, and often not adequately enough exploited in our teaching practice. This article gives various suggestions for a better organisation of these types of work, with particular emphasis on the above-average students who are neglected in our teaching practice. Efficiency of some cybernetics methods in supplementary teaching of mathematics has been investigated by

experiments and they have proved to be more efficient than the usual methods. The problem-solving method has proved to be the most efficient.

Key words: above-average student, mathematics teaching, differentiation, individualization, supplementary teaching

Mr Радца Жулевич

ИГРА И ЕЁ ПОЛЬ НА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье автор рассматривает игру и её роль на занятиях по обучению иностранному языку в школе.

ИГРА считается одним из эффективных приемов обучения иностранным языкам. Она исполъется для снятия монотонности при обработке языкого материала и при активизации речевой деятельности обучаемых.

Вданной статье речь пойдёт, тоже, и о некоторых исследованиях наших и иностранных авторов о роли игры в детском саду, на уроках, иностранного языка в школе, при обучению взрослых и, в общем, в жизни человека.

В связи с тем, что сказано в статье авторы счтают что игра способна поднять творческую активность, пробудить фантазию, и одновременно с этим, развивать собранность внимания и навыки коллективной деятельности. Она даёт возможность детям повеселиться, получше познакомиться, свободно пообщаться друг с другом. Игра имеет одновременно обучающую, развивающую и развлекательную направленность.

Mr Dragan Savić

THE USE OF COMPUTERS IN TEACHING ART

Computers are gradually being introduced into our schools, changing the old and fossilized educational patterns. The main purpose of using computers in teaching should be to train teachers and students to use them for quicker and more efficient solving of various problems. The article pays particular attention to the possibilities of using computers in teaching art. The author thinks that, knowing the aims and tasks of teaching art, it is necessary to emphasize the problems that need to be dealt with. These are: choice of adequate teaching contents, methods, choice of software and training teachers to use computers. The author analyses these problems in order to find out to what extent computers can be used in teaching art and in teacher training process.

Key words: computer, teaching, teaching art

Mr Dušan Rodić

EFFECTS OF VOLLEYBALL ON FITNESS OF GIRL-STUDENTS

Fitness of girl-students at the Teaching College "Žarko Zrenjanin" in Sombor was tested at the time when they entered college in 1991/92 and at the end of the academic year. The purpose of the study was to find out how fitness was affected by one-year systematic physical exercise, namely playing volleyball. The elements tested were: speed, suppleness, explosive strength, coordination, repetitive strength and static strength.

The results showed that fitness of the students, after one-year (57 hours) systematic volleyball playing, remained at the initial level.

The set hypothesis was confirmed.

Key words: physical development, systematic exercise, fitness

Dr Đorđe Đurić

PSYCHOLOGICAL BASIS OF INDIVIDUALIZATION OF TEACHING

The article points to individual differences among students playing role in the differentiated and individualized approach in teaching. Psychological basis for this teaching approach and the role of the teacher have been analyzed (to identify individual differences, respect them and individualize and personalize their approach accordingly, to encourage self-study and students' initiative, originality and creativity, their interests, wishes and needs) based on the nature and qualities of individualization of teaching and on the results of studying individual differences.

Key words: individual differences; set of personality traits, capabilities and motives; individualization of teaching; cognitive style

Nikola Simić

THEORIES AND MODELS OF INTRINSIC MOTIVATION

The article gives some theoretical models of intrinsic motivation: the impulse reduction theory, optimum stimulation theory, achievement motivation theory, uncertainty theory, competence and self-determination theory and Piaget's view resulting from his overall system of the child's cognitive development. Starting from the pedagogical implications of the above theories, the article emphasizes the need for more flexible and creative learning strategies and organization of education. Finally, it points to the value and contribution of the above theories, as well as to their limitations, inadequate empirical basis and their failure to give a better account of the psychological processes and mechanisms involved in intrinsic behaviour.

Key words: intrinsic motivation, motivational theories, learning strategies

Ivan Jerković

PSYCHOLOGICAL PREVENTION IN SCHOOL PRACTICE

In psychological prevention, as it is probably the case in any prevention work, the way it is conducted is particularly important. The prevention approaches can be roughly divided into the paternal and agreed ones, depending on how they appreciate the motivation and needs of the subjects. In the paternal approach there is an expert who knows what is good for subjects and who authoritatively does what is necessary - vaccination in medicine is an example. The agreed approach involves agreement and mutual consent for acting together in psychological prevention. The article discusses misunderstandings that may arise when psychological prevention is conducted in the paternal way and whether psychological prevention can exist at all if it is not conducted through the agreed approach.

Key words: prevention, school

Dr Mile Nenadić

PROFESSIONALIZATION AND ELEMENTS OF THE TEACHING PROFESSION

The author presents basic ideas of the professional sociology and analyses the basic elements of profession, with particular emphasis on the elementary-school teaching profession: Professional sociology is not developed in the sociology of our country, the fact proved by a small number of theoretical and empirical studies.

After pointing to the basic notions pertaining to professions, the author analyses the elements of profession, comparing them with the situation in the elementary-school teaching profession. The situation is that the professionalism level of teachers is very low, this being affected by various factors such as: pragmatism of the pedagogical theory, social control, professional ethics, decline of authority, bleak situation in the market, subcultural specificities.

The main idea of the article is that the elementary-school teaching profession has the potential to change its present social role and that, especially after giving elementary school teachers the academic level, higher professionalization can be expected.

Key words: professional sociology, professionalization, teaching profession, division of labour, social status, social roles, authority, professional ethics, subculture of profession

Dr Jelena Kosačević

TEACHER TRAINING FACULTY IN SOMBOR

Considered as scientific discipline rhetoric is becoming again an important area of intellectual research. Our rhetorics wrote in early 19th century and following the tradition of classical Greek and Roman rhetorics that cherished deeper philosophical approach and resumed antique ideals of classical fifth and fourth century B.C., from the point of modern thought are very interesting. Originated in the middle of romantic antirhetorical movement and almost forgotten, they became actual in the period of increased interest for stylistics and structural linguistics. Rhetorics of A. Mrazović, J. Sterija Popović and Đ. Maletić deserve our attention as literary-theoretical inheritance that reach far in the past establishing necessary continuity.

Stanislav Knežević

DEVELOPMENT OF VIOLIN MAKING IN SOMBOR

The article presents makers of string instruments in Sombor and their relation to makers in other regions. Moreover, it presents Sombor as an old and forgotten violin making centre, emphasizing its role in transferring the violin-making art from the North to Voivodina and Serbia. It also gives the names of makers from Sombor who learned the art by apprenticeship and who worked not only in Sombor, but in other areas, too (Novi Sad, Belgrade, Sarajevo, Zagreb) as the art spread from the North. Most builders were engaged in making and repairing not only string, but other instruments as well (tamburitza, guitars, mandolins, brass instruments and woodwinds, cymbals, pianos and accordions), this indicating that violin making in Sombor was not independent. It was part of the expansion of Austro-Hungarian capital in 19th century. As time passed, violin

making in Sombor declined and Sombor is now a disseminator and a forgotten centre of violin making. Contrary to violin making, musical activities are expanding, and violin collecting is still active to a certain degree, though not well organised, but sporadic and on the amateur basis.

Key words: curricula vitae of constructors, schooling, scope of violin making, collecting, Sombor, disseminator of violin making

Dr Janoš Pinter

CONTRIBUTIN TO MODELLING IN-SERVICE TEACHER TRAINING SYSTEMS

The article deals with the problem of primary school teacher training.

It points out the problems between the scientific, technological and social development on the one hand and the updating of education on the other. It defines the basic concepts and principles of a competent system of teacher training based on the comparative analysis of teacher training in the past and today, taking into consideration experiences of other countries.

Respecting the specificities of elementary-school education in Vojvodina, it defines a teacher training model that takes into account the problems of multilingual teacher training.

The article points to the sensitivity of the problem of teacher training and initiates more detailed research in this field.

Key words: teacher training, modelling of a teacher-training system

Садржај

Савремена настава	5
Др Томислав Цветковић: Тип народне епске песме о културном јунаку	5
Др Ненад Петровић и Мирко Дејић: Један модел примене проблемске наставе у математици	12
Мр Андрија Гетковић: Диференцирани и индивидуализовани рад у разредној настави математике	18
Мр Радица Жуљевић: Игра и њена улога на часовима страног језика	24
Мр Драган Савић: Примена рачунара у ликовном образовању будућих учитеља	31
Мр Душан Родић: Утицај одбојке на физичке способности студенткиња	36
Психологија	42
Др Ђорђе Ђурић: Психолошке основе индивидуализације наставе	42
Никола Симић: Теорије и модели унутрашње мотивације учења	53
Иван Јерковић: Психолошка превенција у школској пракси	66
Социологија образовања	71
Др Миле Ненадић: Професионализација и елементи учитељске професије	71
Образовање и традиција	85
Др Јелена Косановић: Време наших првих реторика	85
Станислав Кнежевић: Развој градње виолина у Сомбору	92
Погледи и мишљења	108
Др Јанош Пинтер: Прилог моделовању система стручног усавршавања учитеља	108
Др Емил Каменов: Моја прва свеска – покушај да се у наше школе врати лепо писање	114
Прикази књига	120
Др Крстан Малешевић: Одговор на едукацијски изазов	120
Др Воја Марјановић: Огледи из књижевности за децу	123

Table Of Contents

Contemporary teaching	5
Tomislav Cvetković: The type of the folk epic about cultural heroes	5
Nenad Petrović, Mirko Dejić: A model of using problem-solving teaching method in mathematics	12
Andrija Četković: Differentiated and individual work in teaching mathematics	18
Radica Žuljević: Games and their role in foreign language teaching	24
Dragan Savić: The use of computers in teaching art	31
Dušan Rodić: Effects of volleyball on fitness of girl-students	53
Psychology	42
Dorde Đurić: Psychological basis of individualization of teaching	42
Nikola Simić: Theories and models of intrinsic motivation	53
Ivan Jerković: Psychological prevention in school practice	66
Sociology of education	71
Mile Nenadić: Professionalization and elements of the teaching profession	71
Education and tradition	85
Jelena Kosanović: The times of our early rhetoricians	85
Stanislav Knežević: Development of violin making in Sombor	92
Standpoints and opinions	108
Janoš Pinter: Contribution to modeling in-service teacher training systems	108
Emil Kamenov: My first notebook - an attempt at bringing calligraphy back to our school	114
Reviews	120
Krstan Malešević: A response to educational challenge	120
Voja Marjanović: Essays upon literature for children	123

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису **НОРМА** објављују се изворни научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења и хронике.

Рукописи се достављају на адресу уредништва: **Учитељски факултет Сомбор, Подгоричка 4, 25000 Сомбор.**

Сваки прилог се доставља у два примерка, куцан дуплим проредом (2) и треба да садржи следеће информације:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, назив институције у којој аутор(и) ради и адреса;

2. **Резиме** (сажетак) рада од 100-150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да се читаоцу представе основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;

3. **Кључне речи**: навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи;

4. **Наслов и текст рада** дужине до једног ауторског табака (до 16 страница). У тексту означити места на која треба унети табеле, скице или графиконе;

5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се, уколико је страна 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:

За књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучен), издавач, место издања.

За чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), том, свеска, странице на којима је чланак штампан.

Аутори се наводе азбучним редом.

7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никада актуелне библиографске референце:

8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуковани у тексту;

9. **Обим приказа, погледа и мишљења и хроника** не би требало да прелази 4-5 страница текста;

10. **Сви радови се рецензирају и категорису**, после чега уредништво доноси одлуку о штампању. **Рукописи се не враћају.**