

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

НОРМА

*часопісе за тэорыю і праксу
васпыхання і адукацыі*

3/2000

Н	БР. 3	ГОД. VI	Стр. 1-178	Сомбор	2000.	дэцэмбар
---	-------	---------	------------	--------	-------	----------

Учыйцельскі факультэт • Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учишћелски факултети Сомбор

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпишања и образовања*

3



Сомбор, 2000.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Библиотека:

Часописи, књига 62

Издавач:

Учитељски факултет Сомбор
Књига шездесет друга

За издавача:

Др Првослав Јанковић

Адреса редакције:

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

Преплата: за васпитно-образовне и друге за организације 900 динара, за појединце 450 динара, за ђаке и редовне студенте 300 динара и иностранство 30 DM.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 500 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Савет часописа:

др Првослав Јанковић, главни и одговорни уредник
др Милан Липовац
др Бранислав Грдинић
др Недељко Родић
др Ненад Петровић
др Јанош Пинтер
др Томислав Цветковић
др Милорад Кесић
др Милован Мишков
др Станислав Кнежевић
др Драган Савић

Ликовна опрема:

др Драган Савић

Преводници:

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

Лектор:

др Драгољуб Гајић

Технички уредник:

др Славко Кнежевић
Растко Гајић
Ален Милошевић

Коректори:

Радмила Богосављевић

Припрема:

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

Штампа:

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ.....	9
Босиљка Ђорђевић: Наша основна школа будућности.....	9
САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....	25
Др Недељко Родић: Латентна структура успешности дипломираних студената Учитељског факултета у Сомбору	25
Др Јанош Пинтер: Управљање квалитетом у образовању	45
Др Првослав Јанковић: Екскурзије као вид образовно-васпитног рада школе	57
МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....	83
Др Томислав Цветковић: Војислав Илић у методи интерпретације.....	83
Др Драгољуб Гајић: Сто вукова према стотини вукова	95
Љиљана Суботић: Драмске активности у настави страних језика.....	99
Сања Таталовић: Примена активних метода наставе/учења у обради програмске целине породица	107
ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....	127
Нада Тодоров: Прилози проучавању српских уџбеника из друге половине деветнаестог века на територији Аустроугарске	127
ШКОЛСКА ПРАКСА	143
Светислав Рајшић: Утицај карате тренинга на развој емоција детета	143

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ 153

Др Савица Тома:

Усавршавање наставника основних школа и нижих разреда
средњих школа у Европској унији..... 153

ПРЕВОДИ..... 167

Давид Н. Перкинс:

Трансфер у учењу..... 167

CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES	9
Bosiljka Djordjević: Our Elementary School in Future	9
MODERN CLASS EDUCATION	25
Dr Nedeljko Rodić: The Latent Structure of Successfulness in Graduated Students from the Teachers' Training Faculty in Sombor.....	25
Dr Janoš Pinter: Management of Quality in Education	45
Dr Prvoslav Janković: Excursions as a Form of Educational Practice at School	57
METHODS OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL	83
Dr Tomislav Cvetković: Vojislav Ilić in the Method of Interpretation.....	83
Dr Dragoljub Gajic: A Hundred Wolves Compared to Around a Hundred Wolves	95
Ljiljana Subotić: Dramatic Activities in Foreign Language Learning	99
Sanja Tatalović: Application of Active Methods of Teaching/Learning in the Teaching Matter Processing of the Unit <i>Family</i>	107
HISTORY OF EDUCATION	127
Nada Todorov: Contributions to the Studies of Serbian Textbooks in the Second Half of the Nineteenth Century on the Territory of Austria-Hungary.....	127
SCHOOL PRACTICE	143
Svetislav Rajsic: Influence of Karate Training to Emotional Development of Children.....	143

PRESENTATIONS AND MARKS.....153

Dr Savica Toma:

Further Education of Primary and Lower Grades Secondary School
Teachers in the European Community 153

TRANSLATIONS167

Davin N. Perkins:

Harvard Graduate School of Education 167

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРЕДОВЫЕ СТАТЬИ..... 9

Др Босилька Джорджевич:

Наша начальная школа будущего (Концепция новой школы)..... 9

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО СИСТЕМУ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ25

Др Неделько Родич:

Латентная структура успеваемости дипломированных студентов учительского факультета в Сомборе 25

Др Янош Пинтер:

Управление качеством в образовании..... 45

Др Првослав Янкович:

Экскурсии как вид образовательно-воспитательной работы в начальной школе..... 57

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 83

Др Томислав Цветкович:

Воислав Илич в методе интерпретации 83

Др Драголюб Гаич:

Сто волков ко сотне волков..... 95

Лиляна Суботич:

Драматические деятельности в обучении иностранных языков..... 99

Саня Таталович:

Применение активных методов обучения/учения в обработке программной цельности - семья 107

ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ 127

Нада Тодоров:

Подходы изучению сербских учебников из второй половины XIX века на территории Австроугарской..... 127

ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА..... 143

Светислав Райшич:

Влияние карате тренировки на развитие эмоций у детей..... 143

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ 153

Др Савица Тома:

Усовершенствование учителей начальных школ и младших классов средних школ в европейской унии 153

ПЕРЕВОДЫ 167

Давид Н. Перкинс:

Трансфер в учёбе..... 167

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР БОСИЉКА ЂОРЂЕВИЋ

Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.014.3

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 9-24

Примљено: 29. 12. 2000.

НАША ОСНОВНА ШКОЛА БУДУЋНОСТИ (Концепција нове школе)

Резиме: Разматрају се неки од општих разлога за реформу у области образовања и васпитања, а посебно разлози за реформу наше основне, обавезне школе. Изложени су битни сегменти нове концепције основне обавезне школе. Презентирана су битна систематска питања нове основне школе, модели те школе и њихова унутрашња организација (наставни циклуси), врсте наставе и пропорције часова за сваку од њих, као и нека друга питања која из тога произилазе.

Кључне речи: наставни циклуси, интегрисани програми, врсте наставе, нови предмети, нове програмске садржине.

Последњих десет, петнаест година свуда у свету, посебно у Европи, предузимају се различити подухвати и појављују пројекти који теже прилагођавању образовања савременим потребама. Те потребе су се јавиле као резултат дубоких економских друштвених промена у вези са уједињавањем земаља Западне Европе у економском, политичком и образовном погледу. У том прилагођавању посебно место имају миграције становништва (унутрашње и спољашње) у оквиру скоро сваке земље. Посебно су се неке земље Западна суочиле са великим приливом имиграната различитог националног, културног, језичког и верског

пореkla, што је изазвало додатне проблеме и тешкоће за успешно функционисање скоро свих делова друштва.

Сем тога, дошло је до значајног научно-техничког развоја, нарочито у области информатике, масовних комуникација и др., што је изменило карактер образовања и што захтева нов прилаз у процењивању постојећих и концепирању нових наставних предмета и наставних програма. При томе се морају имати у виду и актуелни захтеви који се односе на доживотно учење као и они који се односе на учење учења, на успешну комуникацију и сарадњу са другима.

Ова и друга питања су разматрана у различитим међународним организацијама и институцијама, као што су OECD и UNESCO и друге. Декларација и препоруке ових и других међународних организација наглашавају значај основног обавезног образовања и указују на доминантне правце и промене у систему образовања, као и на опште побољшање планова и програма, на ефикасну унутрашњу организацију рада, већу демократичност и толеранцију у васпитању и боље и примереније припремање наставника за такав рад. Декларације OECD и UNESCO указују на основне групе питања која треба решавати: 1. дете као личност и његов развој; 2. захтеве друштва који се постављају пред овај вид образовања и 3. захтеве основног образовања као **фазе** у систему образовања.

Ове промене у свету су започете крајем **80**-тих година и одвијају се различитим темпом и интензитетом у различитим земљама.

После 1993. многе земље у Европи су прихватиле и тзв. **европску димензију** у образовању и васпитању а истовремено се нису лишиле својих националних и регионалних корена.

Европска димензија образовања значи:

- образовање за живот;
- учешће у демократском друштву;
- сарадња у Европи;
- промоција свих талената, креативности, личног развоја;
- критичко мишљење и самосталан рад;
- поштовање вредности као што су демократија и људска права;
- широко опште образовање;
- поштовање европског заједничког и културног наслеђа и историје.

С обзиром на то, намеће се питање: **КАКВА ОСНОВНА ОБАВЕЗНА ШКОЛА У БУДУЋНОСТИ**. Које су основне одреднице и захтеви за такву школу?

Наша основна школа је предмет критика које долазе са различитих страна. Примедбе и критике се односе: на **дужину** обавезног образовања и на **број предмета**, посебно **на програме**. Сматра се да су програми превише обимни, претрпани неважним и другоразредним садржинама, да су енциклопедијског карактера и да пружају мале могућности за развој мишљења, за стицање различитих вештина и практичних знања, као и да не обезбеђују **примену** наученог. Замерке се односе и на њихову **униформност**, без обзира на разлике како међу ученицима, тако и између региона и области. Примедбе се односе и **на недовољну и неадекватну припрему предметних наставника** као и на **недовољну опремљеност школа** која не омогућава квалитетнији рад у њој.

Конципирање основне, обавезне школе у будућности није према томе, уско стручно питање и не обухвата само питања плана и програма схваћених у традиционалном смислу, већ много више од тога.

У конципирању нове основне обавезне школе нужно се намеће и питање **редефинисања образовно-васпитних циљева** који нужно произилазе их главних компонената развоја сваке земље. Стога циљ образовања и васпитања, у свом најширем значењу, треба да обухвати потребе, намере, жеље (идеале) одређеног друштва и одређеног времена.

У плуралистичком друштву тешко да један циљ образовања и васпитања може да буде реалан и довољан, због чега је неопходан **избор вредности** које одражавају захтеве друштва или његових делова. Стога су прихватљиви они циљеви чије остварење значи слободан развој појединца, усклађивање његових потреба са потребама других људи и стварање претпоставки за демократско уређење и развој друштвене заједнице.

Циљеви на одређени начин дефинишу **тип човека** којег треба формирати и **тип друштва** које жели да га прихвати, што је у складу са потребама друштвеног и политичког живота. Циљеви се односе и на **исходе** који су друштвено пожељни, као и на оне који су индивидуално пожељни.

Ако, дакле, желимо да се приближимо развијеним земљама, и наша обавезна школа треба да претрпи промене у погледу: 1. дужине обавезног образовања и унутрашње структуре рада; 2. промене у наставном плану; 3. промене у наставним програмима, као и неке друге које из ових промена произилазе.

На основу анализа како различитих школских система, тако и на основу властитих истраживања, као и сазнања о природи ученика и њиховом укупном развоју, тим стручњака из Србије и Црне Горе је израдио нову, целовиту концепцију основног образовања и васпитања која је обухватила све неопходне еле-

менте* : 1. системска питања основне школе; 2. основе концепције наставног програма; 3. могућности примене диференцираних наставних програма; 4. концепцију улоге наставника и улоге ученика у основној школи; 5. унутрашњу организацију основне школе; 6. образовање и усавршавање наставника.

На основу свестране анализе иностраних и наших сазнања и искустава предложена су два модела основне школе: МОДЕЛ А (1) и МОДЕЛ Б (2).

МОДЕЛ А (1) обухвата основно школовање у трајању од 8 година са следећим циклусима: први циклус - I, II, III разред; други циклус - IV, V, VI разред; трећи циклус - VII и VIII разред.

Овај модел, према дужини обавезног образовања и васпитања и добу ученика за полазак у I разред је исти као и постојећи. Разлика између постојећег и предложеног модела је у **унутрашњој организацији** и у ономе што из такве организације произилази. Уместо 4+4 (тј. четири године разредне и четири године предметне наставе) овај модел предвиђа: 3+3+2, тј. три године разредне, три године разредно-предметне наставе са нагласком на разредној настави (један учитељ и 1-2 или 2-3 предметна наставника) и две године предметне наставе.

Модел Б (2) обухвата обавезно школовање у трајању од 9 година, са следећим циклусима: први циклус - I, II, III разред; други циклус - IV, V, VI разред; трећи циклус - VII, VIII, IX разред. Према овом моделу, обавезно школовање почиње са 6 (уместо са 7) година и траје до 15. године.

Оно што је у моделу Б ново јесте дужина обавезног образовања и време поласка у школу. Ако, дакле, желимо да се приближимо развијеним земљама, онда је дужина обавезног образовања један од фактора тог приближавања. Сем тога, излагање млађе деце планираним позитивним утицајима има дугорочнији утицај на њихов интелектуални, социјални и емоционални развој. Стручњаци сматрају да је далеко целисходније продужавати обавезно образовање према млађем него према старијем добу детета.

Главне особености овакве унутрашње организације су следеће:

1. предложени модели решавају тешкоће преласка са разредне наставе на предметну у петом разреду и повећање оптерећености ученика у

* Експертски тим је био у саставу: проф. др Ненад Хавелка, проф. др Лидија Вучић са Одељења за психологију; проф. др Љубомир Коцић, проф. др Недељко Трнавац са Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду, проф. др Младен Вилотијевић, проф. др Вељко Банђур, проф. др Ивица Радовановић, др Босиљка Ђорђевић, са Учитељског факултета у Београду, проф. др Павле Газивода, проф. др Жарко Павићевић са Филозофског и Природно-математичког факултета у Црној Гори, Петар Бркић и мр Света Наход из Министарства просвете Србије и уз учешће Министарства просвете Црне Горе.

седмом разреду. Други циклус ублажава тај прелаз јер има разредно-предметну наставу, што олакшава прелаз на предметну наставу,

2. новом концепцијом су предвиђени интегрисане садржине и одвојени предмети у прва два циклуса.

Особености развоја деце показују да интегрисана и глобалнија знања више одговарају ученицима млађег доба јер и њихов развој има глобалнији карактер. Тек касније долази до диференцијације, пре свега у интелектуалном, али и у другим доменима, па предложени, модели кореспондирају са таквим потребама деце и њиховим развојем.

Оваква концепција намеће:

1. усклађивање програмских захтева од I до VIII, односно од I до IX разреда, нарочито у оним предметима или областима који се уче више од једне године. У моделу Б (2) посебно се захтева прилагођавање програмских захтева добу ученика од 6 година;
2. конципирање предмета и програмских садржина на другачији начин од досадашњег, нарочито у I и II циклусу;
3. флексибилнију организацију рада и распоређивање времена;
4. одговарајућу припрему наставника.

Следећа особеност нове концепције се састоји у различитим **врстама наставе**.

У школи будућности све је препознатљивија перспектива напуштања образовања у коме се дају униформа знања за све ученике, а све се више иде на различите облике и разноврсност могућности за различите ученике. У погледу конципирања наставног плана новом концепцијом су предвиђене следеће могућности:

- план и програми за све ученике;
- изборни предмети и програми (према потребама области, региона, који тада за ученике постају обавезни);
- факултативни предмети и програми (за посебно исказане потребе ученика, школе или локалне средине).

Овакво конципирање предмета и наставних програма захтева и утврђивање временских пропорција међу њима, па је предложено:

- за план и програме за све ученике 80% или 70% укупног фонда часова;
- за изборне предмете и програме 20% или 15%;
- за факултативне предмете и програме 10% или 5%.

Занимљиво је да се да према испитивању наставника и ученика највећи број ученика изјаснило за 50 - 60% времена за наставу намењену свим ученицима, док су се наставници изјаснили за 70% од укупног фонда часова. Што се тиче изборних предмета и програма, ученици су се у највећем броју изјаснили за 20 или више од 20%. Највећи број наставника се изјаснио за 20% времена, што значи да би то могла да буде реалан однос. Највећи број и ученика и наставника се изјаснио за 10% времена намењеног факултативној настави и факултативним програмима.

Савремена концепција наставних програма наглашавају значај безичних (суштинских) знања која су неопходна **свим ученицима**. Ова знања треба да обезбеде основу која ће, касније и постепено, бити допуњавана и обогаћивана новим знањима. Из тога произилази захтев за издвајањем и одабирањем **битних појмова и водећих идеја** у наставним предметима и наставним областима и **избор** оних знања, умења и навика који ће бити оптимални за неки предмет и одређено доба ученика.

Сем тога, програми би морали бити много **еластичнији** како би реализаторима омогућавали већу слободу у раду и избору садржина, већу могућност за самосталан и стваралачки рад и наставника и ученика, нарочито старијих.

Посебну пажњу захтева конципирање **интегрисаних садржина** у неким предметима и областима у првом и другом циклусу.

Наведене промене указују на **диференциран прилаз** како у погледу наставних предмета, тако нарочито у погледу наставних програма. Диференциран прилаз треба да се односи и на различите **облике рада** са ученицима, као и њихово **различито груписање** како би се постигли оптимални резултати.

Да би се добила целовита слика о садашњој основној школи, као и мишљење о неким аспектима нове концепције, предузете су две врсте испитивања. Прво се односи на анализу садашњих наставних програма коју је обавила 21 група стручњака за разредну и предметну наставу за све предмете и све разреде. Групе су сачињавали: учитељи, предметни наставници, професори одговарајућих факултета, школски педагози, школски психолози, дидактичари, методичари за поједине предмете.^{*1}

Резултати ове анализе послужиће као основа за конципирање наставних програма будући да је јасно изнесено шта је добро и што по мишљењу комисија

^{*1} Детаљни подаци из ове анализе налазе се у књизи: Наша основна школа будућности, Учитељски факултет у Београду, Београд, 1998, стр. 271 - 359.

треба да остане, шта је сувишно и што оптерећује ученике, шта је превазиђено и шта би ново требало унети.

Друго испитивање је имало за циљ да се сазна мишљење наставника и мишљење ученика о садашњој основној школи и битним новинама нове концепције наше основне школе. Испитивање је обухватило 2.028 наставника из Србије и Црне Горе и 2.031 ученика из Србије.*²

Читав низ других питања намећу примерена решења, као што су: положај ученика, положај наставника, начини и методи рада, сарадња наставника и ученика, наставника и родитеља и др. Посебно важан део ове концепције односи се на припремање наставника, као и обезбеђивање осталих услова за успешну наставу: боља опремљеност школе училима, примереним уџбеницима и другим књигама, другачија унутрашња структура простора која омогућава различите облике рада и различито груписање ученика, разноврсније и флексибилније коришћење простора и времена и др.

У школи будућности мења се и функција учитеља и наставника који постају не толико извори информација (знања), колико **посредници** између ученика и знања која долазе из различитих извора. Наставници ће све чешће бити **организатори** учења и рада ученика, њихови консултанци и ментори, посебно старијих ученика. Овакав начин рада захтева и другачију припрему наставника за наставнички позив. За рад у основној, обавезној школи не одговарају наставници једног предмета, већ су потребни они са два или три предмета, нарочито ако се имају у виду мање сеоске школе и смањени број ученика.

Адекватно решавање проблема образовања и васпитања и његовог најмасовнијег и најважнијег дела, основне обавезне школе, постаје тако питање не само успеха већ и опстанка друштва у будућности. Будућност према којој крећемо неће стићи сама, без стваралачког рада, без промишљених и храбрих покушаја и активности. И за то је од највећег значаја трагање за што бољим, савременијим и ефикаснијим решењима. Такви подухвати претпостављају подршку многих, а нарочито оних који непосредно учествују у сложеном и дугорочном процесу образовања и васпитања, а то су наставници. За напредак нису ништа мање заинтересовани родитељи и ученици. Наравно, за промене, пре свих, треба да буду заинтересовани они који доносе одлуке, а то је ужа и шира друштвена заједница и њене одговарајуће институције.

*² Налази овог испитивања налазе се у књизи: Наша основна школа будућности, стр. 367 - 402 и у публикацији Учитељског факултета у Београду; Босиљка Ђорђевић, Ивица Радовановић: Ученици о садашњој основној школи и школи будућности, Београд, 2000. год.

С обзиром на предложене моделе наше основне школе у будућности, потребно је изнети и њене циљеве образовања и васпитања.

Предложени модели подразумевају **општеобразовну школу** у трајању од 8 (или 9) година и обавезну за целу дечју популацију од седам (или шест) до петнаест година да би ову школу успешно завршили **сви ученици**. То ће се постићи диференцираним приступом у укупном раду школе и различитим методама и облицима рада и учења.

Циљ образовања и васпитања основне, обавезне школе је да ученици овладају матерњим језиком (говорним и писаним), језиком математике, да добију основе из природних и друштвених наука, познавања једног страног језика, неопходна техничка знања и вештине, да добију физичко и уметничко васпитање (музичко и ликовно) који ће доприносити квалитету њиховог живота.

Сем општих знања и вештина, неопходних за живот у савременим условима и за даље образовање и самообразовање, основна, обавезна школа има за циљ: развијање личности ученика и свих његових потенцијала (сазнајних, афективних, физичких); развијање и подстицање иницијативе и креативних способности; развијање одговорности према властитом раду и понашању као и према друштвеној заједници; развијање демократских ставова, толеранције и кооперације (у школи и изван ње); поштовање права других; васпитање солидарности међу људима; неговање пожељних социјалних и моралних вредности, ставова и односа у породици, школи и друштву; упознавање света уз очување свог културног и националног идентитета и своје културе.

Да би остварење циљева образовања и васпитања било успешно, потребно је да су усклађени са предложеним циклусима, односно примерени добу ученика.

Први циклус

У време поласка у школу дете је под снажним утицајем две врсте унутрашње мотивације: когнитивне и социјалне.

Когнитивна мотивација се манифестује у радозналост, испитивачком и истраживачком ставу детета према свему што га окружује. Због тога је потребно време за прилагођавање новој ситуацији, захтевима и обавезама (I разред); омогућавање ученицима да посматрају, размишљају, замишљају, комбинују, увежбавају говор, своје памћење; проверавају своје могућности и своја знања.

Социјална мотивација ученика усмерава на непосредну интеракцију са другим особама свих доба, а посебно на интеракцију са вршњацима. То намеће

потребу да ученик научи да живи у групи одраслих и деце и да са њим комуницира; да учествује у заједничким активностима и да ради самостално; да учи да расправља о питањима која се јављају у свакодневном раду и животу; да буде покретач и да буде активни учесник у одељењском колективу; да уме да саслуша друге (вршњаке и одрасле) да прихвата обавезе и поштује правила заједничког живота.

Остварење ових задатака се постиже поверењем у ученика, охрабривањем и похвалом за оно што је добро урадио, макар то било и сасвим скромно; подстицањем позитивног самопоимања ученика и развијањем његовог самопоштовања и осећања достојанства. Добро осећање о себи смањује деловање анксиозности, страха или потребе за одбраном, што све заједно доприноси аутономији личности ученика, као општем циљу у његовом развоју.

Други циклус

За ово доба потребно је подстицање самосталности ученика; развијање њихове иницијативе; подстицање рада и учења у коме се комбинује индивидуални рад, рад у мањим групама и колективно учење; подстицање интелектуалне слободе и толеранције; подстицање сарадње међу вршњацима и између наставника и ученика; развијање спремности за остваривање успешности у раду и учењу. Посебно је значајно очување стабилног позитивног самопоимања и самопоштовања ученика као њихове снажне потребе; развијање позитивних ставова према себи, школи, раду и учењу, што је важно за развој идентитета ученика; разумевање појаве критичности и самокритичности ученика; разумевање потребе за припадањем групи и уважавањем групе вршњака и њиховог мишљења; подстицања и развијање аутономије личности ученика.

Трећи циклус

За групу најстаријих ученика неопходно је развијање интересовања и интелектуалне радозналости; развијање позитивног става према стицању знања и према раду; развијање радних навика и рационалних метода учења; развијање истраживачког духа и самосталности у раду и учењу; подстицање стваралачких способности; развијање предузимљивости у раду и учењу; развијање увиђавности и толеранције и саморазумевања; развијање самосвести и аутономије личности ученика; разумевање интересовања ученика за универзалне вредности и суштинска питања о човеку, друштву, природи; разумевање ученика ка компетентности на социјалном плану; подстицање процењивања властитих јаких

страна и недовољности ученика; развијање самопоштовања и осећања поноса и достојанства ученика; развијање аутономије ученика.

За остварење ових задатака потребно је постављање таквих стандарда који ће бити изазови за ученике овог доба. Ученике треба ангажовати у активностима и односима који се цене и награђују, што треба имати у виду у свакодневном раду у школи.

За све ученике, без обзира на доба, веома је важно бити вољен, поштован, прихваћен и потребан. У таквој општој клими могуће је развијање и формирање позитивног самопоимања, самопоштовања и осећања достојанства, што представља основу за аутономију личности ученика и развој његовог интегритета.

На основу свега овога предложен је Наставни план за осмогодишњу основну школу^{*3}

Први циклус

Предмети обавезни за све ученике	I и II раз.	III раз.
1. Српски језик	5 час.	5
језик друштвене средине (према потреби са 2 ч.)		
2. Математика.....	4	4
3. Свет око нас.....	3	3
4. Уметничко васпитање (ликовно и музичко).....	3	2
5. страни језик (од III разреда).....		2
6. Здравствено-физичко васпитање	3	3

Шта садржи Свет око нас?

а) познавање завичаја или упознавање животне средине уз неке основне идеје о очувању природне средине (екологија) и о здрављу

б) моја породица, школа и вршњаци, наставници и други; културно понашање у свим комуникацијама; понашање у саобраћају; неки важни догађаји из прошлости.

1. Наставни фонд за I и II разред је 18 часова; за III разред 19 часова недељно.
2. Наставни часови за ученике у овом циклусу треба да трају 30 минута, а остало време било би испуњено испуњено неким слободним активностима и игром.

^{*3} Експертски тим сматра да је у садашњим условима реална основна школа у осмогодишњем трајању, а када се и (и ако) стекну услови, биће могуће реализовати деветогодишњу.

Други циклус

Предмети обавезни за све ученике	часова недељно
1. Српски језик	5
(језик друштвене средине - исто као у I циклусу)	
2. Математика	4
3. Природа	2
4. Друштво	2
5. страни језик	2
6. Уметничко васпитање (ликовно и музичко).....	2
7. Здравствено-физичко васпитање	3
8. изборни предмет	2

Шта садржи предмет Природа?

Предмет Природа садржи интегрисане садржине (основне, битне тачке, водеће идеје) из биологије, хемије и физике.

Шта садржи предмет Друштво?

Предмет Друштво обухвата тематску област: моја општина (од IV до VI разр.)

Изборни предмети

Од VI разреда бира се један изборни предмет

1. други страни језик
2. грађанско васпитање
3. вођарство
4. виноградарство
5. ратарство
- 6.
- 7.

Настава религије, као факултативни предмет, реализује се према жељи родитеља од IV разреда (други циклус) и у трећем циклусу

1. Наставни фонд часова за II циклус је 22 часа недељно.
2. Наставни час траје 45 минута.

Трећи циклус

Предмети обавезни за све ученике	недељно часова
1. Српски језик	4
језик друштвене средине (као у I и II цикл.)	
2. Математика.....	3

3. Физика	2
4. Хемија	2
5. Биологија	2
6. Историја	2
7. Географија	2
8. страни језик	2
9. Уметничко васпитање (ликовно и музичко)	2
10. Здравствено-физичко васпитање	2
11. изборни предмет	2

У оквиру Биологије, Хемије и Географије треба да буде и градиво о очувању човекове средине (екологија).

Изборни предмети

1. Информатика и технологија
2. други страни језик
3. Туризам
4. Мотористика
5. Пољопривреда
6. Фотографија
7. Дактилографија
8. Безбедност у саобраћају
9. Сито-штампа
10. Грађанско васпитање
- 11.
- 12.
- 13.

1. Наставни фонд часова је 25 недељно.

2. У трећем циклусу могу се организовати блок-предавања о актуелним и другим питањима као што су: болести зависности, сексуално васпитање и друго.

3. Ученик може да одабере и неке од факултативних садржаја које предложи школа или ученици.

За предложен наставни план (осмогодишње или деветогодишње школе), посебно је важно обезбедити уравнотежен и примерен **вертикалан** распоред предмета који се предају више од једне године како би се избегло понављање, а програм учинио рационалнијим и повезанијим.

Важно је и **хоризонтално** усклађивање наставних садржина блиских предмета како би се постигле кохерентне целине и избегло "преклапање" неких наставних садржина.

Детаљно упознавање са новом концепцијом заинтересовани ће наћи у књизи: НАША ОСНОВНА ШКОЛА БУДУЋНОСТИ, Учитељски факултет у Београду, Београд, 1998. године, стр. 402.

Прилог

Могуће садржине за факултативну наставу:

1. Познавање ратарских култура
2. Производња лековитог, ароматичног и зачинског биља
3. Гајење пчела
4. Производња воћних садница
5. Израда украсних предмета од различитих материјала
6. Израда таписерија
7. Израда плетенина
8. Израда керамичких предмета
- 9.
- 10.
- 11.

Овај предлог може да буде допуњен и другим садржинама, што зависи од интересовања ученика и услова у којима школа делује.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллак Жак, (1993): *Вклад в будушчеје: иприоришней образования*, Москва: Педагогика - Пресе\ Јунеско.
2. Бабић Јован, (1993): Вредности, промене, педагогија, Београд, *Педагогија*, бр. 1-2.
3. Блум Бењамин, (1966): *Улога педагошких наука у развоју наставних програма* (Превод, . Лучић), Oxford: International Journal of Education Science, Vol, 1, pp. - 5-16.

4. Делор Жак, (1996): *Образовање - Скривена ризница*, Унеско: Извештај међународне комисије о образовању XX век, Београд: Република Србија, Министарство просвете
5. Газивода Павле, (1993): *Васпийање и грушйивене йромјене*, Београд, Педагогија, бр. 1-2.
6. Газивода Павле, (1966): *Школски систем у Црној Гори*, (Стратегије, структура, регулатива), Београд: Центар за усавршавање руководилица у образовању.
7. Ђорђевић Босилка, (1993): Индивидуализација циљева и задатака у образовању и васпитању, Београд, *Педагоија*, бр. 1-2.
8. Ђорђевић Босилка, (1996): *Неке йсихолошке йрешйосйавке ауйономије личности*, Аутономија личности и васпитање, Београд: Педагошко друштво Србије.
9. Ђорђевић Јован, (1979): *Индивидуализована настава*, Београд: Настава и васпитање, бр. 3.
10. Ђорђевић Јован, (1993): Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, Београд, *Педагоија*, бр. 1-2.
11. Хавелка Ненад, (1993): Циљеви васпитања и образовања: О неким концептуално-методолошким питањима, Београд, *Педагоија*, бр. 1-2.
12. Хавелка Ненад, (1990): *Ученичке йерцейције школске ситуације*, у: Ефекти основног школовања, Београд: Институт за психологију.
13. Херера Антонио, Мандић Петар, (1989): *Образовање за XX стољеће, Од йтрадиције до йтехнолошке револуције*, издање "Свјетлост", Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
14. Хорват Лудвиг, (1979): *Неколико йодайака о развоју коинйивних йроцеса код йредшколској дјетета и о формирању васпийних йрограма*, Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву, Београд.
15. Ивић Иван, (1979): *Дете у Србији: услови за његов развој, његове йошребе и неки резултатни исйраживања његовој развоја*, Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву, Београд.
16. Ивић Иван, (1995): *Акйивно учење*, Приручник за извођење кооперативног семинара примене активних метода у настави, Министарство Републике Србије, Институт за психологију, UNICEF канцеларија у Београду.
17. Јовановић Рајко, (1979): *Ушйцај оранизованог йредшколског васпийања и образовања на усйех ученика у разреду основне школе*, Београд: Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву

18. Локсимовић Снежана, (1993): Проблеми реализације васпитних циљева школе, *Педагоџија*, бр. 1-2, Београд
19. Кузмановић Бора, (1993): Усвајање вредности као циљ васпитања, *Педагоџија*, 1-2, Београд
20. Лајшнер Дитмар, (1996): *Образовни систем у Европи*, "Директор школе", бр. 3, стр. 18-24
21. Landsheere de V., Landsheere de G. (1978): *Définir les objectifs de l' 'éducation*, Paris: PUF:
22. *Образовање у сједињеници 1995/96*, Београд: Република Србија, Министарство Просвете.
23. *Основно и обавезно образовање у свету* (1995), Београд: Република Србија, Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
24. Петров Никола, (1979): *Улиција предшколској васпитања на усјех у основној школи*, Београд: Васпитање и нега детета у југословенском друштву.
25. *План и програма основне школе у Србији*, Београд, октобар, 1996.
26. Ратковић Милан, (1996): *Реформа образовања*, Директор школе, бр. 3.
27. *Резолуције и декларације UNESCO и Европског савета о основном и средњем образовању, Актуелности у образовању у свету*, год. број 3/100, 1995, Република Србија, Министарство просвете.
28. Скаткин, М.Н., (1968): *Принципи и критерији за одређивање наставних програма - научне методе проучавања наставних програма*, Париз: (Документ UNESCO ED/65/4/7) - (Превод Зојица Леви).
29. Стојаков Светислав, (1993): Интернационални приступ циљу образовања, *Педагоџија*, бр. 1-2, Београд.
30. Голичић Иван, (1979): *Улиција систематској предшколској одгоја на развој способности дјетета и на његов усјех у школи*, Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву, Београд.
31. Трнавац Недељко, (1997): *Организационе варијанте основне школе*, (Материјал припремљен за рад на новој концепцији).
32. Трнавац Недељко, (1993): Процесуалност као битна одлика формулисања циљева васпитања, *Педагоџија*, бр. 1-2, Београд.
33. Вилотијевић Младен, (1996): *Школа данас - Могући правци промена*, Директор школе, бр. 2, стр. 3-12.
34. Влаховић Бошко, (1993): Од искључиво рационалног полазишта ка вредностима културно-плуралистичког друштва у утврђивању и остваривању циљева и задатака васпитања, *Педагоџија*, бр. 1-2, Београд.

35. *Програм основне школе у Француској* (превод) (1995), Београд: Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
-

Summary: This paper discusses some common reasons in favour of the reform of education, especially those regarding the reform of our elementary, compulsory school. Some important segments of the new concept of elementary and compulsory school have been presented: essential systematic questions of the new elementary school, its models and their inner organisation (teaching cycles), kinds of teaching with proportion of classes for each of them, as well as other matters connected with this subject.

Key Words: teaching cycles, integrated programmes, kinds of teaching, new subjects, new contents of teaching.

Резюме: В этой работе рассматриваются некоторые из общих причин для реформы в области образования и воспитания. Отдельно рассмотрены причины для реформы нашей начальной, обязательной школы. Изложены существенные сегменты новой концепции начальной обязательной школы. Представлены существенные систематические вопросы новой начальной школы, модели этой школы и их внутренняя организация (учебные циклы) виды обучения и пропорции уроков для каждого из них, как и некоторые другие вопросы которые из них происходят.

Ключевые слова: учебные циклы, интегрированные программы, виды обучения, новые предметы, новые программные содержания.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР НЕДЕЉКО РОДИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.26: 378.637

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 25-44

Примљено: 30. 08. 2000.

ЛАТЕНТНА СТРУКТУРА УСПЕШНОСТИ ДИПЛОМИРАНИХ СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

Резиме: Ради утврђивања оспособљености учитеља за школску праксу, истраживањем су обухваћена 182 до сада дипломирана студента Учитељског факултета у Сомбору која су положила све испите на основном студију из 26 студијских предмета. Примењеном факторском (компонентном) анализом утврђено је пет латентних димензија које се могу интерпретирати као стручна (филолошко-књижевна) оспособљеност, стручна (природно-математичка) оспособљеност, методичка (стручно-уметничка) оспособљеност, општа (социолошко-психолошко-педагошка) оспособљеност и општа (дидактичко-информатичка) оспособљеност. Резултати истраживања оправдавају опстојност четири катедре на Факултету и увођење једносеместралних студијских предмета.

Кључне речи: успешност, латентна структура, факторска анализа, дипломирани студенти, учитељи.

1. Увод

Профилисањем и програмирањем основног студија учитељских факултета у Србији, односно наставних планова и програма који представљају језгро и основу целокупног рада, остварују се циљеви које је наша концепција образовања и васпитања постављала. Решења су тражена у мењању или делимичном

скраћивању градива, без решавања проблема у целини. Тако је, на пример, због делимичног губљења из вида везе која постоји између једне научне дисциплине и предмета основног студија из године у годину повећаван број предмета у наставним плановима и програмима. Последњих година порастао је обим садржина које студенти треба да савладају ради стицања знања и вештина, развијања способности, односно оспособљавања за професионални позив професора разредне наставе (дипломираног учитеља), а при томе је време студија остало исто. Питање је да ли је методолошки приступ у решавању проблема био исправан.

Проблем је приближавање основног студија у целини стварностима школске праксе, посебно тзв. разредној настави. Стварна провера оспособљености појединаца могућа је само у школи, што значи да постоји проблем научне верификације основног студија факултета. Питање је које су то способности, знања и умења потребна учитељу, као битном чиниоцу школске праксе, односно који то показатељи процењују тзв. “учитељску” оспособљеност. Проучавати модел оспособљености (успешности) у основном студију један је од темељних циљева истраживачке делатности на том подручју. При томе, *учитељска оспособљеност* подразумева специфичну оспособљеност стечену основним студијем ради квалитетнијег извођења разредне наставе у школској пракси.

Развој система основног студија није био равномеран у свим сегментима због недостатака дугорочног глобалног концепта. У неким његовим деловима препознаје се практицистички прилаз који је резултирао нерационалним решењима и осцилацијама у домену практичних промена у појединим елементима система. С друге стране, доношена су системска решења на микроплану без одговарајућег претходног истраживања. Нека од решења, због тога, нису имала егзактну подлогу, па су морала имати привремен карактер. Тиме се губио темпо у изградњи система према дугорочној концепцији изградње образовања и васпитања. Концепција *учитељске оспособљености* може се операционализовати у уској повезаности са операционализацијом концепције основног студија факултета.

Стандардна операционализација основног студија темељи се на његовом профилисању према предметној подели. Тиме се “*ирегмејна*” оспособљеност за позив утврђује према успеху у тридесетак студијских предмета. Уобичајено је и профилисање студија према групама садржина (основним наставно-научним областима). На основу тога се и Факултет конципирао по катедрама за: (1) филолошке науке и књижевност, (2) природно-математичке науке, (3) друштвене науке и (4) стручно-уметничке предмете. Оваква операционализација студија претпоставља тзв. “*научну*” оспособљеност за позив структури-

рану према групама научних садржина. Након овогодишњих усвојених измена и допуна наставног плана Факултета учоава се и трећа, *апликативна* концепција профилисања основног студија према усмерености садржинских целина на конкретан циљ основног студија као вредности коју студент у припреми за школску праксу мора постићи, односно остварити, на тзв. “разредну” оспособљеност учитеља за позив. На основу тога, студијски предмети су подељени на: (1) *темељне* - који у целини покривају предмете разредне наставе, (2) *ојшће* - педагошко-психолошко-социолошко-филозофско-информатичке и сличне предмете и (3) *ужестручне* - методике предмета разредне наставе.

Досадашња истраживања латентне структуре оспособљености (успешности) дипломираних студената Факултета код нас и у свету, према доступној литератури, у целини није било. Код нас се, углавном, процењивањем утврђивала оспособљеност, односно успех на основном студију по предметима (областима) и у целини само дескриптивном и компаративном анализом. У оквиру службене анализе [6] утврђена је регресионом анализом *повезаности* неких показатеља успешности на основном студију, и то да:

- *усџех* из Методике наставе Српског језика и књижевности *није* статистички значајно повезан са успехом из Српског језика, Књижевности, Књижевности за децу, Културом говора са реториком, Драмско-рецитаторским течајем и Сценском уметношћу;

- *усџех* из Методике наставе Математике статистички је значајно *повезан* са успехом из Математике, а није са Математичким моделовањем;

- *усџех* из Методике Познавања природе и друштва статистички је значајно повезан са “природним” предметима (успехом из Основа природних наука и Екологијом са школском хигијеном), а није са “друштвеним” предметима (Историјом, Филозофијом са етиком, Социологијом и Социологијом образовања);

- *усџех* из Методике Музичке културе статистички је значајно *повезан* са успехом у Вокално-инструменталној настави.

Компонентна анализа успешности студирања на основном студију указује да:

- у Катедри за филолошке науке и књижевност на основу оцена редуцирају се предмети на два чиниоца са 48 одсто заједничке варијансе, а да је чак у преосталих 52 одсто специфичност аспеката или грешка: *први*, Српски језик, Књижевност, те страни језик, Култура говора са реториком и Методика наставе Српског језика и књижевности и *други*, Драмско-рецитаторски течај са посеб-

ним интенционалним предметом мерења, док Књижевност за децу дели своју варијансу на оба облимин фактора;

- у Катедри за природно-математичке науке манифестни показатељи се редуцирају на *два фактора* са 52 одсто заједничке варијансе: *први*, Методика ППД, Основи природних наука, Екологија са школском хигијеном, те донекле Математика и Математичко моделовање и, *други*, Информатика у образовању и Методика наставе Математике у којима се показује екстремно висок успех;

- у Катедри за стручно-уметничке предмете манифестни показатељи се редуцирају на *два фактора* са 72 одсто заједничке варијансе, а само у преосталих 28 одсто реч је о специфичним аспектима или о грешци: *први*, Методика Ликовне културе и Методика Физичког васпитања и, *други*, Методика Музичке културе и Вокално-инструментална настава;

- у Катедри за друштвене науке манифестни показатељи се редуцирају на *два фактора* са 53 одсто заједничке варијансе: *први*, Дидактика, Педагошка психологија, Школска и породична педагогија, те Развојна психологија и Специјална педагогија и, *други*, Масовне комуникације, са екстремно високим успехом и донекле Општа педагогија [6].

Циљ истраживања односи се на утврђивање латентне структуре успешности (оспособљености) дипломираних студената Факултета. Последња подела студијских предмета указује да се **хипотеза** у овом раду односи на број и структуру димензија “учитељске” оспособљености, односно утврђивање поставки и оптималних практичних решења у изградњи функционалног и ефикасног система основног студија у складу са концепцијским захтевима у овој области. Како је реч о првом покушају утврђивања успешности дипломираних студената, односно “учитељске” оспособљености за позив у латентном простору, постављена *хипотеза* се може формулисати на следећи начин: *три* “учитељска” *фактора* биће изолована у овом истраживању и имаће такав склоп и такву структуру који ће омогућити идентификацију (1) *стручне оспособљености* за предмете разредне наставе путем темељних студијских предмета, (2) *методичке оспособљености* за предмете разредне наставе путем ужестручних студијских предмета и (3) *оштрије оспособљености* путем општих студијских предмета.

2. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

У погледу методологије научног (педагошког) истраживања сувише се дуго теорија наставе ослањала на *субјективно закључивање*, што је имало за

последицу идентификовање појединих искустава са резултатима индукције. Због тога се још увек у теорији и пракси наставе сусрећемо са дијаметрално супротним схватањима која почивају на индивидуалном искуству, од којих свако претендује на објективност. На другом полу крајности, који се такође своди на субјективизам, доминантан је нормативизам и дедуктивно доказивање оправданости неких ставова, решења, предузетих мера и слично [5].

Продирање математике и математичких метода у различите области научних знања не сме и не може да мимоиђе и школску праксу. Међутим, неправилно би било придавати квалитативној анализи значај универзалног лика у истраживањима праксе. Квалитативни израз веза и зависности у педагошким (образовно-васпитним) појавама може се сматрати оправданим и важећим једино када се заснива на савесној и свестраној квалитативној анализи. Тада квантитативни подаци, сами по себи, неће представљати спољашњи привесак већ одређених израза квалитативних особености појава и веза међу њима.

Проблем досадашње *методолошке оријентације* у педагошкој теорији и пракси произлази из једностране примене истраживачких метода и техника (анкета, интервју, анализа садржина и друго). У процесу истраживања коришћена је дескрипција испитиваних чињеница. Али то није довољно. Потребно је проникнути у каузалности и законитости које међу њима владају. У педагошкој теорији и пракси се често говори о принципима, захтевима и правилима, а мање о законитостима, будући да многе од њих још увек нису откривене [5]. Међу њима приоритетно место има стваран увид у законитости учитељевог оспособљавања које је организовано као систем дефинисан скупом својих елемената и скупом релација између тих елемената.

Подручје *емпиријских истраживања* у оквиру педагошке теорије и праксе било је покривено са више различитих метода и одговарајућих инструмената да би закључци о резултатима истраживања били што објективнији јер се доносе на основу података добијених из више извора. Тако добијени подаци међусобно супротстављени већ садрже један ниво верификације и имају виши степен поузданости. За остварење емпиријских истраживања биле су разрађене следеће методе:

а) *анализа садржина* (наставне документације, планова и програма, извештаја о процесу и резултатима наставе, студија о настави у нас и у свету, стручне и методичке литературе и др.);

б) *испитивања* (анкетирање, тестирање и интервјуисање);

в) *посматрања* (планско посматрање часова, наставе у целини и слично).

Узорком испитаника обухваћена су 182 студента која су дипломирала од јула 1997. до јула 2000. године и имала све резултате у свим варијаблама, односно која су положила све испите предвиђене планом и програмом Факултета. Обележје узорка прве четири генерације до сада дипломираних студената је да су завршили основне студије са просечном оценом 8,11. Уочава се из генерације у генерацију све већи број апсолвената (од 57 до 69 одсто) у поређењу са све већим бројем уписаних (од 98 до 175) и све већим просеком оцена на основном студију (од 7.92 до 8.29). Просек студирања до сада дипломираних студената је 57 месеци, односно 4 године и 9 месеци.

Ефектив узорка омогућава толики степени слободе како би се ма који коефицијент у матрици склопа, или ма која вредност неке корелације, једнак или већи од 0.19, могао сматрати различитим од нуле са погрешком закључивања мањом од 0.01, односно значајним на нивоу поузданости закључивања од 0,99.

Узорак варијабли, односно индикатора за процену успеха на основном студију, обухватио је манифестне показатеље успешности у свих 26 студијских предмета, који се генеришу у три релативно независна захтева Факултета. За сваки показатељ из овог скупа наведен је редни број под којим ће се налазити у одштампаним табелама, пуна шифра показатеља и његово име.

(1) Слрчнл ослособљеностл (шемељнл слудлјскл лредметлл)

- | | |
|------------|--|
| 1. СРПЈЕЗ | - Српски језик |
| 2. КЊИЖ ЕВ | - Књижевност |
| 3. КЊИДЕЦ | - Књижевност за децу |
| 4. КУЛГОВ | - Култура говора са реториком |
| 5. МАТЕМА | - Математика |
| 6. ОСНПРН | - Основе науке о природи (Биологија, Физика) |
| 7. ИСТОРИ | - Основе науке о друштву (Историја) |
| 8. СОЦИОЛ | - Основе науке о друштву (Социологија) |

(2) Олшлнл ослособљеностл (олшлнл слудлјскл лредметлл)

- | | |
|------------|----------------------------------|
| 9. ОПШПЕД | - Општа педагогија |
| 10. ШКОПЕД | - Школска и породична педагогија |
| 11. ДИДАКТ | - Дидактика |
| 12. СПЦПЕД | - Специјална педагогија |
| 13. РАЗПСХ | - Развојна психологија |
| 14. ПЕДПСХ | - Педагошка психологија |
| 15. СОЦОБР | - Социологија образовања |

- 16. ФИЛОЗФ - Филозофија
- 17. СВЕТЈЕЗ - Светски језик
- 18. ЕКОЛХИГ - Екологија са школском хигијеном
- 19. МАСКОМ - Масовне комуникације
- 20. ИНФОБР - Информатика у образовању

(3) *Методичка осјособљеност* (ужестиручни студијски предметии)

- 21. МЕТСРП - Методика Српског језика
- 22. МЕТМАТ - Методика наставе Математике
- 23. МЕТППД - Методика Познавања природе и друштва
- 24. МЕТФИЗ - Методика Физичког васпитања
- 25. МЕТЛИК - Методика Ликовне културе
- 26. МЕТМУЗ - Методика Музичке културе

Показатељ успешности представља оцену предметног наставника са испита из сваког студијског предмета на основу петостепене скале процене од шест (6) до десет (10). У садашњем систему оцењивања на основном студију наставник није само мерилац, већ истовремено и мерни инструмент. Управо је у овој чињеници узрок што су бројчане и описне оцене оптерећене субјективизмом. Наставник као оцењивач не спроводи само мерење, што би требало да буде његова основна улога, већ и мери, а то га чини мерним инструментом [5]. Он, ма колико био добар, најчешће не може бити адекватна замена за мерни инструмент. Метријске карактеристике оцењивача су под снажним утицајем његовог знања, способности, умења, интересовања и личних амбиција, дакле, врло субјективне. Колико ће оцењивач бити објективан и поуздан у процењивању успешности зависи и од његове интеракције са предметом мерења. Чести утицаји, хало ефекат, прилагођавање критеријума карактеристикама групе, материјални услови и друго [9] још више отежавају добијање објективне и поуздане оцене са оцењивачем као мерним инструментом.

Решење овог проблема можемо тражити у томе да оцењивач остане само мерилац. Док је искључиво у улози мериоца, оцењивач је у стању да спроведе мерење, да одабере најбоље мерне инструменте и да води рачуна о свим чиниоцима који могу бити од утицаја на резултате мерења [5]. Улога мериоца допуњава се коришћењем релативно једноставних мерних инструмената, као што је примена тестова, “норми”, а мерним инструментом утврђује се величина онога што смо одредили као предмет мерења (знања, умења, способности, осо-

бине, понашање). Предмет мерења не може да дефинише процењивач, већ се он утврђује с обзиром на постављене циљеве Факултета.

Алгоритми и програми за анализу података. Избор између различитих алгоритама за утврђивање учитељске оспособљености као латентних димензија најједноставније је извршити ако се као основ за математичке операције узму манифестне варијабле (показатељи успешности). Резултати добијени стручним оцењивањем и претворени у облик који је описан мерним поступком пренети су на компјутерски читљив медиј. Извршена је логичка и статистичка контрола како би се одбацили резултати који су нелогични или који су изван граница допуштених резултата, али и да се елиминишу испитаници који немају резултате у свим варијаблама.

На тако прочишћеним и сређеним подацима изведене су следеће статистичке операције:

(1) *Одређивање дистрибуције* изведено је израчунавањем броја испитаника са исправним резултатима (Н), аритметичке средине (АС), стандардне погрешке аритметичке средине (СП АС), варијансе процењене под критеријумом најмањих квадрата ($СД^2$), стандардне девијације изведене из тако процењене варијансе (СД), минималног резултата (МИН), максималног резултата (МАКС), распона резултата (РАНГ), Пирсоновог коефицијента закривљености (ЗАК) и Пирсоновог коефицијента издужености (ИЗД);

(2) *Утврђивање структуре* изведено је израчунавањем матрица интеркорелација, карактеристичних коренова матрица интеркорелација, број значајних карактеристичних коренова одређен је помоћу Гутман-Кајзеровог критеријума према коме су значајни само они карактеристични коренови који су једнаки или већи од јединице, израчунавањем главних компонената матрица интеркорелација и њихових комуналитета након екстракције фактора, матрица склопа и матрица структура као паралелних и ортогоналних пројекција манифестних варијабли након облимин трансформације, те израчунавањем и коефицијената корелација латентних димензија дефинисаних као облимин фактори. Путем *факторске* (компонентне) *анализе* утврђује се на основу већег броја манифестних варијабли (показатеља успешности), међу којима постоји повезаност, мањи број латентних варијабли (или фактора, односно оспособљености учитеља), које објашњавају такву међусобну повезаност, односно утврђује се структура латентних димензија на основу груписања манифестних варијабли.

Све анализе изведене су на персоналном компјутеру помоћу статистичког пакета за анализу података (СПСС 8.0).

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Непобитна је чињеница да се наука препознаје по методама којима се служи јер те методе чине науку *науком*. Познато је да се многи феномени не могу директно мерити (процењивати), већ да се мере (процењују) само реакције система под утицајем различитих стимулуса. При томе, проблем тачности мерења (процењивања) постоји од самих почетака развоја научних дисциплина. Пошто је на варијанси погрешке тешко изградити ваљане научне теорије, већина настојања да се редукују погрешке мерења (процењивања) сводила се на стандардизацију и детаљну дескрипцију процедуре мерења (процењивања). Међутим, упркос томе погрешке мерења (процењивања) могу потицати и из извора сасвим различитих од стандардизације мерног поступка.

Добијени резултати (**табела 1**) потврдили су почетну претпоставку да је оваквим системом процене немогуће остварити објективнији и дискриминативнији увид у успешност студената. Као што се уочава, према оценама предметних наставника (АС), испитаници су најуспешнији у Специјалној педагогији, Масовним комуникацијама и Методизи наставе Математике, а мање успешни у Математици, Књижевности за децу и Филозофији. Најнижу оцену шест студенти немају из Специјалне педагогије, Методике наставе Математике и Методике Српског језика, а десетку из Књижевности за децу.

Детаљним прегледом осталих основних дескриптивних параметара може се уочити да је *дискриминаативности показатеља* веома слаба јер се у распону минималног (МИН) и максималног (МАКС) резултата свих манифестних варијабли не налази онолики број (приближно око 5-6) стандардних девијација (СД) који је довољан да се може говорити о високој осетљивости мерног инструмента.

Најбољу *нормалности дистрибуције* резултата, а тиме најбољу распрострањеност оцена од 6 до 10, имају Педагошко-дидактички предмети, Педагошка психологија, те Методике Српског језика, Ликовне културе и Физичког васпитања. Овим констатацијама иду у прилог и мере закривљености (ЗАК) и издужености (ИЗД). Висока позитивна асиметричност ка најнижој оцени изражена је у Математици, Филозофији и Књижевности за децу, а тиме и слабију

дискриминативност у зони лошијих резултата. Висока негативна асиметричност ка највишој оцени изражена је у Специјалној педагогији, Масовним комуникацијама и Информатици у образовању, а тиме и слабију дискриминативност у зони бољих резултата. Већа издуженост изражена је у Педагошкој и Развојној психологији, Српском језику, те Методици Српског језика и Ликовне културе, а тиме и слабију дискриминативност у зони просечних резултата.

Табела 1: АРИТМЕТИЧКЕ СРЕДИНЕ, СТАНДАРДНЕ ДЕВИЈАЦИЈЕ, МЕРЕ ЗАКРИВЉЕНОСТИ И ИЗДУЖЕНОСТИ, МИНИМАЛНИ И МАКСИМАЛНИ И РАСПОН РЕЗУЛТАТА

Р.б.	Показатељ	АС	СД	ЗАК	ИЗД	МИН	МАКС	РАНГ
1.	СРПЈЕЗ	7.47	1.26	0.37	-0.90	6	10	4
2.	КЊИЖЕВ	7.54	1.13	0.52	-0.44	6	10	4
3.	КЊИДЕЦ	6.81	0.83	0.84	0.16	6	9	3
4.	КУЛГОВ	7.20	1.18	0.66	-0.45	6	10	4
5.	МАТЕМА	6.80	1.00	1.22	0.82	6	10	4
6.	ОСНПРН	7.38	1.22	0.54	-0.61	6	10	4
7.	ИСТОРИ	7.18	1.11	0.63	-0.39	6	10	4
8.	СОЦИОЛ	7.38	1.11	0.39	-0.76	6	10	4
9.	ОПШПЕД	7.86	1.08	-0.02	-0.67	6	10	4
10.	ШКОПЕД	8.24	0.98	-0.11	-0.31	6	10	4
11.	ДИДАКТ	7.61	1.09	0.21	-0.74	6	10	4
12.	СПЦПЕД	9.47	0.69	-1.14	0.84	7	10	3
13.	РАЗПСХ	7.36	1.30	0.51	-0.91	6	10	4
14.	ПЕДПСХ	7.98	1.37	0.12	-1.19	6	10	4
15.	СОЦОБР	7.41	1.22	0.52	-0.69	6	10	4
16.	ФИЛОЗФ	6.95	1.16	0.95	-0.18	6	10	4
17.	СТРЕЗ	7.40	1.26	0.61	-0.63	6	10	4
18.	ЕКОХИГ	7.89	1.17	0.24	-0.71	6	10	4
19.	МАСКОМ	9.27	0.87	-1.07	0.67	6	10	4
20.	ИНФОБР	8.86	1.15	-0.82	-0.08	6	10	4
21.	МЕТСРП	8.81	0.94	-0.14	-1.05	7	10	3
22.	МЕТМАТ	9.15	0.80	-0.48	-0.72	7	10	3
23.	МЕТППД	8.55	0.93	-0.06	-0.66	6	10	4
24.	МЕТФИЗ	8.52	0.88	-0.29	-0.19	6	10	4
25.	МЕТЛИК	8.45	1.16	-0.24	-0.90	6	10	4
26.	МЕТМУЗ	7.75	1.02	0.34	-0.27	6	10	4

С обзиром да су многи елементи могли утицати на стандардизацију мерења, сасвим је сигурно да је генератор грешака мерења (процене) - генератор шума - имао улогу при одређивању релација између дефинисаних релација, због чега је статистичка значајност сваког корелацијског коефицијента (који изражава релативан однос, а никако апсолутну вредност) утврђена врло строго. Сматра се значајним на овом узорку (од 182 испитаника за које постоје резултати - оцене у свим тестовима - испитима) сваки онај коефицијент чија је веро-

ватноћа појављивања већа од 99 одсто, тј. значајни су сви коефицијенти који су једнаки или већи од 0,19.

Детаљним увидом у *матрицу интеркорелација* манифестних варијабли (која због ограниченог простора није одштампана у овом раду), односно процена успешности студената, може се уочити да матрица не обилује нумерички високим и значајним коефицијентима повезаности. У читавој матрици интеркорелације је три четвртине коефицијената који су значајни на нивоу од $P = 0.01$, што је вероватно подлога за претпоставку о егзистенцији неког заједничког масивног латентног чиниоца. Потпуну статистички назначајну (нулту) повезаност са осталим манифестним варијаблама у већини случајева показују показатељи успешности у студијским предметима Масовне комуникације, Специјална педагогија, Књижевност за децу, Филозофија, страни језици и Информатика у образовању.

Исто тако, коефицијенти у матрици интеркорелација указују на њену нехомогеност, односно могућност груписања већих коефицијената који сугеришу хипотезу о броју фактора оспособљености учитеља. Међутим, релативно независни субблокови унутар хипотетске латентне димензије опште оспособљености сугеришу и нешто другачију латентну структуру, односно детерминацију изолованих димензија.

Најбољу повезаност са свим манифестним варијаблама, односно показатељима успешности показује Педагошка психологија. Уочава се чињеница да вишу међусобну повезаност неких парова варијабли треба тражити у њиховим скоро идентичним научним, структурним, антрополошким и/или другим сличним карактеристикама, и то у паровима: ОСНПРН - МЕТППД .56 (где су заједнички предмет мерења Основе науке о природи); ПЕДПСХ - РАЗПСХ .54 (психологија); ПЕДПСХ - ДИДАКТ .51 (теорија учења); СОЦИОЛ - СОЦОБР .50 (социологија). Нешто нижа међусобна повезаност може се запазити између варијабли ДИДАКТ са МЕТМАТ и СРПЈЕЗ . 49 (теорија наставе); ДИДАКТ - ИНФОБР .48 (образовна технологија); ПЕДПСХ - СОЦОБР .47 (образовање); МЕТФИЗ - МЕТСПИ .45 (методика).

Унутар првог блока хипотетског фактора *стручне оспособљености* може се приметити нижа, али задовољавајућа повезаност процена успешности (оцена на испиту), претежно књижевно-језичких предмета. Група природно-математичких предмета показује бољу повезаност са варијаблама из другог хипотетског блока у којима се проучава учење и настава. Зато се и очекује раздвајање овог фактора на два субблока.

Такође, и унутар другог блока хипотетског фактора *општије оспособљености* условно се одвајају два субблока: један, у коме су социолошко-психоло-

шко-педагошки предмети и други, у којем се налазе дидактичко-информатички предмети. Потпуна изолованост из хипотетског блока, па и целог система варијабли, видљива је при процени успешности у студијском предмету Масовне комуникације.

Унутар трећег блока хипотетског фактора *методичке осјособљености* може се уочити веома добра повезаност процена претежно успешности стручно-уметничких предмета. Бољу повезаност показује Методика Познавања природе и друштва са групом природно-математичких предмета, а Методика наставе математике са групом информатичко-дидактичких предмета.

Осим наведених релативно хомогених скупова варијабли у матрици интеркорелација процена успешности, може се запазити и неки број значајних позитивних корелацијских коефицијената који су несистематски распршени, тако да на овом нивоу разматрања не сугеришу постојање заједничких латентних чинилаца.

На основу Хотелингове методе главних компонената одређени су карактеристични коренови и њима припадајући карактеристични вектори матрице интеркорелација манифестних показатеља оспособљености учитеља. Број карактеристичних коренова, израчунатих из целокупне матрице интеркорелација показатеља успешности, једнаких или већих од 1.00 узет је као број значајних латентних димензија (Гутманова доња граница, тзв. Guttman - Kaiser-ов критеријум). Често се сматра да овај критеријум доводи до хиперфакторизације (Browne, 1968; Kaiser, Шталец и Момировић, 1971). Међутим, Момировић, Закрајшек и Шталец (1973) нашли су да ПБ критеријум Шталеца и Момировића, такође, често доводи до задржавања сувише малог броја фактора. Чини се да је Гутман - Кајзерова стратегија, ипак, још увек најпогоднија у експлоративним факторским истраживањима (Гредељ, Метикош, Хошек и Момировић, 1975).

Табела 2: КАРАКТЕРИСТИЧНИ КОРЕНОВИ (ЛАМБДА) МАТРИЦЕ ИНТЕРКОРЕЛАЦИЈЕ ПОКАЗАТЕЉА УСПЕШНОСТИ

	ЛАМБДА	%	% КУМУЛАТИВНО
1	7.842	30.162	30.16
2	1.753	6.742	36.90
3	1.625	6.248	43.15
4	1.204	4.630	47.78
5	1.135	4.366	52.15

Примењени Гутман - Кајзеров критеријум за заустављање екстракције латентних димензија, односно за одређивање броја значајних компонената

корелационе матрице манифестних показатеља (табела 2) омогућује да се инте-
 национални предмет мерења скупа манифестних показатеља успешности студене-
 ната, прилично разумљиво, с обзиром на методолошку интенцију редукује на
 “пет латентних димензија” које објашњавају око 52 одсто јединствене представе
 о предмету мерења, тј. оспособљености учитеља за праксу, а да је у преосталих
 48 одсто реч о специфичним аспектима или о грешци.

Главне компоненте матрице интеркорелација представљају координатне
 осовине максимално приближене најгушћим сноповима манифестних обележја,
 при чему те осовине морају бити међусобно ортогоналне (табела 3). На ПРВУ гла-
 вну компоненту, односно на такву линеарну комбинацију која емитује највећу инфо-
 рмацију о латентним димензијама које су заједничке читавом систему и објашњава
 30 одсто укупног варијабилитета система, тј. три петине ваљане варијансе, про-
 јициран је највећи број манифестних обележја оспособљености учитеља.

Табела 3: ГЛАВНЕ КОМПОНЕНТЕ МАТРИЦЕ ИНТЕРКОРЕЛАЦИЈЕ МАНИФЕСТНИХ
 ВАРИЈАБЛИ И ЊИХОВИ КОМУНАЛИТЕТИ НАКОН ЕКСТРАКЦИЈЕ ПЕТ ФАКТОРА

Р. б.	Показатељ	ФАКТ. 1	ФАКТ. 2	ФАКТ. 3	ФАКТ. 4	ФАКТ. 5	Ком.
1.	СРПЈЕЗ	(.62)	-.29	-.20	-.17	-.20	.58
2.	КЊИЖЕВ	(.57)	-.37	-.04	.23	-.07	.53
3.	КЊИДЕЦ	.37	-.12	.21	(.45)	.21	.45
4.	КУЛГОВ	(.53)	-.32	-.02	.28	-.04	.46
5.	МАТЕМА	(.58)	-.07	.03	.02	<-.33>	.45
6.	ОСНПРН	(.71)	-.05	.15	.26	-.19	.63
7.	ИСТОРИ	(.58)	-.19	-.23	.17	-.05	.45
8.	СОЦИОЛ	(.64)	.14	<-.44>	.01	.22	.68
9.	ОПШПЕД	(.52)	(.49)	-.16	-.19	-.12	.59
10.	ШКОПЕД	(.53)	.16	.14	.14	.17	.38
11.	ДИДАКТ	(.66)	-.28	-.12	-.24	.11	.60
12.	СПЦПЕД	.38	-.05	.20	-.17	<-.54>	.52
13.	РАЗПСХ	(.58)	.36	-.24	-.04	.03	.52
14.	ПЕДПСХ	(.73)	.12	-.08	-.19	.05	.60
15.	СОЦОБР	(.69)	.01	-.21	.18	-.26	.62
16.	ФИЛОЗФ	.42	.19	<-.44>	.37	.12	.56
17.	СТРЈЕЗ	.46	.23	-.32	-.15	.09	.40
18.	ЕКОХИГ	.48	.17	.24	.03	(.30)	.41
19.	МАСКОМ	.35	(.52)	.24	-.17	-.14	.50
20.	ИНФОБР	.46	<-.40>	-.14	-.29	(.30)	.57
21.	МЕТСРП	(.52)	.03	.25	-.23	-.01	.39
22.	МЕТМАТ	(.51)	<-.40>	.05	<-.41>	.12	.60
23.	МЕТПЦД	(.61)	.03	.35	.07	-.23	.55
24.	МЕТФИЗ	(.55)	.16	(.45)	-.13	-.29	.63
25.	МЕТЛИК	(.51)	.28	.20	.08	.11	.39
26.	МЕТМУЗ	.47	-.19	(.45)	.13	.19	.51

Нешто нижу, али још увек позитивну пројекцију на прву главну компоненту имају показатељи успешности у Масовним комуникацијама, Књижевности за децу, Специјалној педагогији и Филозофији, због највероватније екстремних процена и високих вредности њихових униквитета. Униквитет, иначе, представља део варијансе поједине варијабле која није саставни део посматраног система већ самосталан део примењене мере. Овај показатељ крије у себи и некорелисану грешку мерења (процене) и специфичну варијансу, које се не могу међусобно разликовати.

Остале главне компоненте које објашњавају 4 до 7 одсто укупног варијабилитета система имају биполарни карактер и знатну информацијску вредност, те са различитих аспеката диференцира оспособљеност учитеља. Тако, *група главна комјоненција* веома добро диференцира испитанике који постижу бољи успех у Масовним комуникацијама и Општој педагогији који су на позитивном полу од испитаника који бољи успех постижу у Информатици у образовању и Методици наставе Математике. У суштини, разликује се општа (медијско-васпитна) оспособљеност од информатичко-математичке оспособљености.

Трећа главна комјоненција разликује, такође, испитанике који постижу бољи успех у Методици Физичке и Музичке културе од испитаника који постижу бољи успех у Социологији и Филозофији. Овде се диференцирају практичне, методичке (стручно-уметничке) оспособљености и теоријске, опште (друштвене) оспособљености. *Четврта главна комјоненција* диференцира испитанике који постижу бољи успех у Књижевности за децу од испитаника који постижу бољи успех у Методици наставе Математике. И *петта главна комјоненција* диференцира испитанике који постижу бољи успех у Екологији са школском хигијеном и Информатици у образовању од испитаника који постижу бољи успех у Специјалној педагогији и Математици. Биполарност варијабилитета у овим главним компонентама треба тражити и у екстремно ниским и/или високим показатељима успешности у већини наведених студијских предмета.

Инспекцијом *комуналицијета* (h^2) као мером којом учествује свака варијабла у склопу целокупног система може се утврдити да већина показатеља успешности заузима значајан удео у дефинисању система. Нешто ниже комуналитете имају процене успеха у Школској педагогији, Методици наставе Српског језика и Ликовне културе, страним језицима и Екологији са школском хигијеном.

Да би се утврдила реална структура латентних димензија успешности дипломираних студената Учитељског факултета у Сомбору, односно оспособ-

љености дипломираних учитеља за позив, изведена је ротација главних компонената у облимин-косоугаони положај. На основу те трансформације израчунате су координате вектора манифестних показатеља на облимин факторе (табела 4), корелације између манифестних показатеља и облимин фактора (табела 5) и интеркорелације између тако изолованих облимин фактора (табела 6). Склоп и структура манифестних показатеља верификују реалну опстојност латентних димензија манифестних показатеља успешности, које су и интерпретиране у досадашњим резултатима истраживања.

Табела 4: СКЛОП ПОКАЗАТЕЉА УСПЕШНОСТИ

Р. б.	Показатељ	ОБЛ 1	ОБЛ 2	ОБЛ 3	ОБЛ 4	ОБЛ 5
1.	СРПЈЕЗ	.16	.20	-.17	(.46)	.37
2.	КЊИЖЕВ	(.52)	.02	.04	.24	.24
3.	КЊИДЕЦ	(.49)	-.06	(.45)	-.08	-.06
4.	КУЛГОВ	(.52)	.02	.08	.16	.20
5.	МАТЕМА	.18	.11	.02	.09	(.53)
6.	ОСНПРН	(.33)	.16	(.31)	-.08	(.45)
7.	ИСТОРИ	(.39)	(.29)	-.04	.21	.17
8.	СОЦИОЛ	.14	(.72)	.05	.24	.13
9.	ОПШПЕД	-.26	(.61)	.11	-.05	.26
10.	ШКОПЕД	.13	.22	(.47)	.01	.02
11.	ДИДАКТ	.09	.19	.07	(.62)	.09
12.	СПЦПЕД	-.05	-.10	-.08	.05	(.75)
13.	РАЗПСХ	-.05	(.64)	.13	.02	.08
14.	ПЕДПСХ	-.06	(.44)	.23	.31	.17
15.	СОЦОБР	(.34)	(.41)	-.04	.02	(.42)
16.	ФИЛОЗФ	(.38)	(.64)	-.05	-.14	-.14
17.	СТРЈЕЗ	-.09	(.58)	.01	.17	-.02
18.	ЕКОХИГ	-.06	.14	(.59)	.08	-.09
19.	МАСКОМ	-.37	.25	.36	-.20	.33
20.	ИНФОБР	.05	.09	.05	(.74)	-.17
21.	МЕТСРП	-.10	-.02	(.31)	(.31)	.27
22.	МЕТМАТ	-.06	-.08	.10	(.74)	.09
23.	МЕТППД	.12	-.04	(.37)	-.02	(.52)
24.	МЕТФИЗ	-.16	-.01	(.74)	.20	.01
25.	МЕТЛИК	-.01	.22	(.50)	-.07	.09
26.	МЕТМУЗ	.22	-.26	(.59)	.18	.07

ПРВИ (облимин) ФАКТОР дефинишу манифестни показатељи успешности у Књижевности, Култури говора са реториком и Књижевности за децу. Због тога што остали показатељи стручне оспособљености или деле своју варијансу и са другим факторима или имају значајну пројекцију на друге факторе, први хипотетски блок се раздваја на два фактора. С обзиром на то да овај фактор

детерминишу варијабле чија варијанса зависи искључиво од књижевно-језичке успешности, прва латентна димензија може се дефинисати као *СТРУЧНА (филолошко-књижевна) ОСПОСОБЉЕНОСТ*, којој значајан допринос даје Катедра за филолошке науке и књижевност.

ДРУГИ (облимин) ФАКТОР детерминишу, са највећим паралелним и ортогоналним пројекцијама, варијабле које процењују успешност у социолошким, психолошким и педагошким предметима. Остали предмети из хипотетског блока опште оспособљености, и то посебне педагогије и дидактика, те медицински, медијски и информатички предмети, значајну пројекцију имају на друге факторе, чиме се и овај блок раздваја на два субблока. Према томе, ова латентна димензија може се номинирати као *ОПШТА (социолошко-психолошко-педагошка) ОСПОСОБЉЕНОСТ* за коју је највише заслужна на Факултету Катедра за друштвене науке.

Табела 4: СТРУКТУРА ПОКАЗАТЕЉА УСПЕШНОСТИ

Р. б.	Показатељ	ОБЛ 1	ОБЛ 2	ОБЛ 3	ОБЛ 4	ОБЛ 5
1.	СРПЈЕЗ	.31	.38	.14	.61	.52
2.	КЊИЖЕВ	.61	.23	.26	.44	.39
3.	КЊИДЕЦ	.52	.10	.47	.10	.09
4.	КУЛГОВ	.60	.22	.27	.36	.34
5.	МАТЕМА	.28	.32	.28	.32	.62
6.	ОСНПРН	.43	.41	.54	.22	.61
7.	ИСТОРИ	.49	.43	.20	.40	.34
8.	СОЦИОЛ	.30	.77	.29	.40	.18
9.	ОПШПЕД	-.14	.67	.32	.12	.43
10.	ШКОПЕД	.23	.38	.55	.19	.26
11.	ДИДАКТ	.28	.39	.31	.72	.36
12.	СПЦПЕД	.01	.09	.14	.22	.70
13.	РАЗПСХ	.08	.70	.34	.21	.31
14.	ПЕДПСХ	.13	.61	.47	.49	.46
15.	СОЦОБР	.45	.57	.27	.30	.57
16.	ФИЛОЗФ	.43	.63	.16	.04	.05
17.	СТРЈЕЗ	.03	.61	.20	.28	.19
18.	ЕКОХИГ	.11	.30	.62	.22	.17
19.	МАСКОМ	-.28	.35	.44	.05	.42
20.	ИНФОБР	.23	.23	.20	.74	.10
21.	МЕТСРП	.04	.20	.45	.43	.44
22.	МЕТМАТ	.12	.13	.27	.76	.31
23.	МЕТПД	.22	.23	.55	.23	.64
24.	МЕТФИЗ	.05	.23	.76	.33	.30
25.	МЕТЛИК	.09	.38	.58	.12	.31
26.	МЕТМУЗ	.32	.09	.61	.33	.27

ТРЕЋИ (облимин) ФАКТОР има једноставну структуру и дефинисан је искључиво показатељима успешности у Методикама (као посебним дидактикама) Физичког васпитања, Музичке и Ликовне културе. Осредња пројекција осталих варијабли на трећи фактор објашњава се сличним интенционалним предметом мерења, посебним педагошким приступом, здравственим васпитањем и методичком приступу у Књижевности за децу. Ниже пројекције осталих показатеља успешности из хипотетског блока методичке оспособљености и њихово расплињавање указује да се трећа латентна димензија може интерпретирати као *МЕТОДИЧКА (ствручно-уметничка) ОСПОСОБЉЕНОСТ* којој највише доприноси Катедра за стручноуметничке предмете.

ЧЕТВРТИ (облимин) ФАКТОР има веома сложену структуру и у највећој мери дефинишу га показатељи успешности у Методизи (посебној дидактици) почетне наставе Математике, Информатици у образовању и Дидактици. Очито је заједничка карактеристика ових варијабли, као другог подфактора хипотетског блока опште оспособљености дидактичко-информатичка оспособљеност студената. Ниже пројекције варијабли Српски језик и Методика (посебна дидактика) наставе Српског језика на овај фактор указује да и њихови показатељи успешности имају наведени интенционални предмет мерења. Према томе, четврта латентна димензија може се именовати као *ОПШТА (дидактичко-информатичка) ОСПОСОБЉЕНОСТ*.

ПЕТИ (облимин) ФАКТОР има, такође, сложену структуру и дефинисан је показатељима успешности у Математици, Специјалној педагогији, Методизи наставе Природе и друштва и Основама природних наука. Општа карактеристика ових варијабли је успешност у схватању зависности појава у природи и примени у основном и корективном раду. Због тога, структура ове латентне димензије дозвољава да се овај фактор интерпретира као *СТРУЧНА (природно-математичка) ОСПОСОБЉЕНОСТ*, којој значајан допринос даје Катедра за природно-математичке науке.

Табела 5: ИНТЕРКОРЕЛАЦИЈА ФАКТОРА

	1 (К-Ј)	2 (С-П)	3 (Мет)	4 (Д-И)	5 (П-М)
1 (К-Ј)	1.00				
2 (С-П)	.15	1.00			
3 (Мет)	.15	(.29)	1.00		
4 (Д-И)	.23*	.22*	.23*	1.00	
5 (П-М)	.11	(.29)	(.34)	(.29)	1.00

Анализирајући интеркорелације изолованих облимина фактора (**табела 5**), уочавамо да је две трећине коефицијената повезаности значајно на нивоу $P = 0,01$. Највиши степен повезаности (.34) показују трећи фактор методичке (стручно-уметничке) оспособљености и пети фактор стручне (природно-математичке) оспособљености. Заједничка основа им је методичка оспособљеност за предмете разредне наставе. Са овим факторима добру повезаност (.29) показује и други фактор опште (социолошко-психолошко-педагошке) оспособљености. Ниску, али још увек значајну повезаност са осталим факторима има четврти фактор опште (дидактичко-информатичке) оспособљености. Скоро потпуну изолованост у матрици кроскорелација показује први фактор стручне (филолошко-књижевне) оспособљености.

4. ЗАКЉУЧАК

Утврђивање таквих генератора, од којих највише зависи оспособљеност учитеља за школску праксу, веома је важно како са научно-теоријског, тако и са практичног, апликативног аспекта при свеобухватној припреми студената за будући позив, која се мора заснивати на теорији интегралног развоја. Добијени латентни чиниоци успешности морају бити главни чиниоци при профилисању основног студија. Неоспорна је чињеница да извођење било које активности има стваран друштвени смисао само ако се процеси те активности могу контролисати у складу са најновијим стручним и научним сазнањима и ако се резултати могу објективно оценити.

Добијени резултати потврђују постављену хипотезу о латентној структури успешности дипломираних студената уз раздвајање хипотетских блокова, стручне и опште оспособљености због већег броја манифестних показатеља и различитог интенционалног предмета мерења. Резултати истраживања оправдавају опстојност, али и допринос четири самосталне катедре на Факултету. Исто тако, анализа потврђује оправданост увођења једносеместралних студијских предмета, и то Масовне комуникације, Школска хигијена и Специјална педагогија јер њихови интенционални предмети мерења не припадају латентним димензијама које су заједничке читавом систему оспособљавања учитеља.

Увођење од школске 2000/2001. године нових студијских предмета (Физичког васпитања, Ликовне културе, Музичке културе, области које су имале

методику предмета, а не и сам предмет) и Образовне технологије, унеће више светла у латентну структуру оспособљености учитеља за школску праксу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишњић, Д. (1995): *Како мислиш докџрину*. Београд: Војно дело, 47; 1: 34-36.
2. Нишић, С. (1981): *Испраживање у војној настави* (зборник радова). Београд: Центар високих војних школа ЈНА.
3. Нишић, С. и сар. (1990): *Систем образовања и васпитања у оружаним снагама СФРЈ*. Београд: Институт за стратегијска истраживања ЦВВШ ОС "Маршал Тито".
4. Радојевић, Ђ. (1992): *Утицај васпитно-образовних активности на формирање пожељних својстава ђакоца Војне академије*. Дисертација. Београд: Филозофски факултет.
5. Родић, Н. (1997): *Физичке способности основ борбеној оспособљавања* (студија). Београд: Војна академија.
6. Родић, Н. (2000): *Настава на Училишском факултету у Сомбору* (интерна анализа). Сомбор: Учитељски факултет.
7. Самолевчев, Б. (1976): *Теоријске основе војној васпитања и образовања*. Београд: Научна књига.
8. Стојковић, В. (1990): *Технологија војној образовања*. Београд: Војноиздавачки и новински центар.
9. Шипка, П. (1981): *Збирка радова са подручја кријеријума*. Београд: Одељење за психологију Војномедицинске академије.

Summary: In order to establish the level of training of teachers for conducting school practice, all 182 graduated students from the Teachers' Training Faculty in Sombor have been included in this research. They have all passed all examinations in 26 study courses required at the under graduate studies. By applied factor analysis five latent dimensions have been proved. They could be described as professional (phylogically - literal) training, professional (natural sciences - mathematics) training, methodical (professionally - artistic) training, general (sociology - psychology - pedagogy) training and general (didactics - informatics) training. The research results justify the existence of four departments at the Faculty as well as the introduction of one semestary study courses.

Key words: successfulness, latent structure, factor analysis, graduate students, teachers.

Резюме: Ради установления обучаемости учителей для школьной практики, исследованием обхвачены до сих пор 182 дипломированных студентов учительского факультета в Сомборе которые сдали все экзамены на основом изучении из 26 студийных предметов. Применением факторного (компонентного) анализа установлено пять латентных размеров которые могут интерпретироватся как специальная (филологическо-литературная) обучаемость, специальная (естественно-математическая) обучаемость, методическая (специально-художественная) обучаемость, общая (социологическо-психологическо-педагогическая) обучаемость и общая (дидактическо-информационная) обучаемость. Результаты исследования обосновывают существование четыре кафедры на Факультете и введением одно семестровых студийных предметов.

Ключевые слова: успеваемость, латентная структура, факторный анализ, дипломированные студенты, учителя.

ДР ПИНТЕР ЈАНОШ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 378.4.001.71 (479.1)

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 45-56

Примљено: 18. 12. 2000.

УПРАВЉАЊЕ КВАЛИТЕТОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: У овом раду изложени су неки проблеми система квалитета у образовању са посебним освртом на факултетско образовање. Приказани су нови приступи управљања школом и нове идеје унапређивања васпитно-образовног рада. Рад се базира на међународним стандардима серије ISO 9000 у бави се њиховим трансфером на образовање. Посебна пажња је посвећена мотивационом фактору при увођењу система квалитета у образовању.

Тема је изузетно актуелна, с једне стране због тога што је увођење Система квалитета на факултете императив, а, с друге стране, проблем квалитета образовања у целини је све израженији.

Кључне речи: квалитет, образовање, стандарди, унапређење, мотивација.

Пресудна улога образовања и квалитета стручности у свим областима људске делатности постала је опште прихваћена парадигма. У многим развијеним системима образовања предузимају се суштинске промене у образовној политици, програмима, организацији и технологији образовања како би се унапређивањем квалитета образовања доприносило подизању нивоа квалитета стручњака у разним сферама рада и квалитета живљења.

Наука и образовање неретко су принуђени да своју стратегију, филозофију или праксу прилагоде функционисању стварних, најчешће производних

система. Тржиште материјалних производа се у последњих 30 година у основи променило:

- од "тржишта произвођача" (вишак потражње),
- преко "тржишта потрошача" (вишак понуде),
- стигло се до "тржишта компететивности" (вишак понуде производа високог квалитета и конкурентних цена).

Ова тенденција се односи и на услуге, дакле, и на образовање.

Данас још постоји "тражња" за појединим врстама школа или факултета, али у догледно време школе и факултети ће "нудити" своје услуге својим будућим ученицима, односно студентима. Оспособљавање и образовање ће постати тржишно оријентисани и тиме и тржишно вођени. Ово стање ће неминовно довести до "тржишта компетитивности" и у области образовања. Ове промене ће резултирати нови приступ квалитету. У том смислу активности ће бити усмерене на:

- превентиву за квалитет у читавом циклусу образовања,
- стицање поверења корисника да систем обезбеђује услуге потребног и довољног нивоа квалитета.

Квалитет је постао најзначајнији стратешки фактор успеха организације. Репутације, добре или лоше, брзо могу постати националне. У образовању првенство ваља дати квалитету "а приори" над квалитетом "а постериори". Дакле, образовно-васпитни процес ваља организовати оптимално и тиме гарантовати квалитетно образовање, васпитање и оспособљавање будућих кадрова. Сва накнадна испитивања квалитета свршених ученика или студената су нерационална и непродуктивна.

КВАЛИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ

Појам квалитета у образовању је веома комплексан и може имати више различитих значења. Један школски систем, једна школа или нека конкретна настава могу имати велик број квалитета или позитивних карактеристика. Може се говорити о квалитету материјалних услова рада школа, о квалитету наставног процеса, знања ученика итд. Све ово ваља још и релативизовати јер значај окружења је релевантан приликом одређивања нивоа квалитета у образовању.

Квалитет некад представља антоним квантитета, понекад има вишеструко значење и често је субјективне природе.

Које аспекте функционисања школе треба укључити у општу дефиницију појма квалитета? Многи сматрају да се квалитет првенствено односи на резултате. Обично се не каже на које резултате се мисли: на васпитне, образовне. И које? Како се "контролише квалитет"?

Неки други улажу напоре да се утврде услови и окружење који се сматрају најповољнијим за процват квалитета. Уосталом, ако дете и стигне до бриљантног успеха на тесту знања, али је оптерећено, невоспитано, провело је године и године или деценије у нездравој атмосфери рада - да ли је припремљено за живот и рад? Који су фундаментални индикатори квалитета образовања?

Шта је са стандардима у образовању? Да ли се они односе само на знања?

Овај скептицизам у вези са појмом квалитета у образовању не допушта да се формулишу неки општи принципи једне "нове теорије квалитета". Међутим, контуре једне нове праксе у овој области су већ на видуку. Трансфером технологије управљања квалитетом у производним и услужним делатностима покушава се доћи до обезбеђивања квалитета у образовању.

Квалитет у савременим системима се обезбеђује:

- **Benchmarkingom**
- **Системом квалитета JUS ISO 9001**
- **Тоталним квалитетом (TQM)**
- **Интегралним системом управљања.**

Привредне организације које су заинтересоване за ширу сарадњу са осталима, па и за сарадњу са развијеним светом, приморане су да уводе систем квалитета јер су иначе лишене те сарадње. Факултети, а ускоро и друге образовно-васпитне организације, биће "рангирани" по томе да ли раде по стандардима система квалитета, интегралном систему управљања, тоталном квалитету и сл.

BENCHMARKING

Под појмом бенчмаркинга се обично подразумева поређење система рада и резултата рада једне радне организације са другом, признатим и водећим сродним организацијама, ради унапређивања сопственог система рада. Бенчмаркинг данас се сматра незамењивом методом на унапређењу процеса рада.

Ова метода омогућава:

- откривање слабих тачака у раду организације,
- указује на решења потврђена у пракси,
- доноси нове идеје,
- спречава самозадовољство у организацији,
- развија аналитички дух и смисао за тимски рад, итд.

Међутим ова метода се успешно примењује и као:

- интерни бенчмаркинг - у самој радној организацији између разних делова система,
- функционални бенчмаркинг - поређењем сличних процеса у разноврсним организацијама, итд.

Спровођење бенчмаркинга се реализује у следећим фазама:

1. Планирање

- избор процеса за бенчмаркинг
- избор тима
- избор партнера
- дефинисање атрибута
- прикупљање података

2. Анализирање

- формирање матрице одлучивања
- анализа
- израда плана и програма побољшања

3. Спровођење

- реализација плана и програма
- оцена остварених резултата

4. Побољшање

- настављање циклуса бенчмаркинга

Како је могуће унапредити квалитет рада на неком факултету?

Решење ваља тражити како у функционалном, тако и у интерном бенчмаркингу. Треба анализирати процесе рада у другим организацијама, као и рад појединих сегмената унутар факултета и позитивна искуства програмирати и применити на датом факултету.

Министарство за науку и технологију Републике Србије преко Истраживачког и Технолошког центра Универзитета у Новом Саду је извршио неку врсту бенчмаркинга на нивоу факултета у Србији и дефинисало је глобалне поступке за обезбеђивање квалитета у раду факултета, који су саставни делови Система квалитета *JUS ISO 9001* на Универзитету.

СИСТЕМ КВАЛИТЕТА **JUS ISO 9001** НА ФАКУЛТЕТИМА

Приступ развоју и примени система управљања квалитетом према стандарду ISO 9000:2000 подразумева јасно дефинисање свих аспеката рада факултета, одређивање технологије процеса рада, документовано спровођење и праћење свих поступака рада на факултету. Ако је факултет организован према датим стандардима, реално је очекивати и висок квалитет у раду тог факултета. Систем управљања према Ralph G. Lewis-у и Douglas H. Smith-у (1998) треба да обезбеди следеће:

1. "мисија и циљеви организације су јасни и свима пренети.
2. системи помоћу којих ће се обавити посао су добро осмишљени, добро доказани, могући и свима пренети.
3. увек је јасно ко је за шта одговоран.
4. оно што организација сматра за квалитет је добро дефинисано и детаљно документовано.
5. системи мерења су у стању да верификују како све функционише по плану.
6. када ствари крену погрешним путем, постоје доказани начини да се исправе.
7. ови системи управљања могу бити подељени на недокументоване, документоване и ISO 9000 врсте система".

Систем квалитета на неком факултету друштвених наука садржи следеће елементе:

1. Политика и циљеви факултета

- визија факултета
- мисија факултета
- политика квалитета
- циљеви квалитета
- упознавање запослених са политиком и циљевима факултета

2. Референтна документа, основни појмови и дефиниције

3. Захтеви система квалитета

- одговорност руководства
- систем квалитета
- преиспитивање уговарања

- управљање пројектима
- управљање документима и подацима
- идентификација и следљивост
- управљање процесима
- контролисање и испитивање
- управљање опремом
- корективне и превентивне мере
- управљање записима о квалитету
- интерне провере квалитета, итд.

Размотрићемо само неке аспекте овог система. Треба истаћи да је улога и значај руководства факултета доминантан у обезбеђивању квалитета у раду факултета. Управљање процесима, пре свега наставним активностима, од посебне је важности за квалитетан рад. Контролисање и испитивање рада и резултата рада такође заузима посебно место у стандардима система квалитета.

Примарна преокупација факултета мора да буде квалитет његових услуга. Водећи рачуна о стратешким, тактичким и оперативним циљевима установе, факултет израђује одговарајуће планове. Организовање се надовезује на процес планирања оптимизирањем активности и ресурса ради реализације постављених планова у складу са усвојеним програмима. Успешно руковођење установом подразумева усмеравање и мотивисање запослених да усклађено допринесе реализацији појединачних и групних циљева. Контролисање функционисања рада и резултата рада представља процес регулисања активности у сфери физичких, људских, информационах и финансијских ресурса да би се омогућило постизање дефинисаних циљева факултета. Сем распоређивања кадрова, менаџмент има значајну улогу и у области планирања, обезбеђивања њиховог.

Саставни део пословне политике установе је и политика квалитета, којом су дефинисане опште стратегије и циљеви у погледу квалитета. Из политике квалитета проистичу све остале активности у систему квалитета, као и декларација о квалитету.

Систем управљања квалитетом на факултету тачно прописује сваки поступак у функционисању установе, од пријема студената, преко реализације наставног процеса додипломских и последипломских студија, провере знања студената, поступака проверавања и оцењивања наставног и научно-истраживачког особља, па све до поступка вођења дипломских радова, магистарских теза итд. Једнозначно су дефинисани поступци и за рад студентске службе, пријема кадрова за избор у наставна звања, за развој наставних планова и програма, за решавање молби, жалби и приговора у наставном процесу. Програмирани су и поступци за анализе успешности студирања, за истраживање потреба

и захтева корисника услуга, за стручно образовање и усавршавање, за анализе повратних информација од корисника, поступак за издавачку делатност, па и за одржавање заједничких средстава за рад итд.

ТОТАЛНИ КВАЛИТЕТ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

С обзиром да се полази од чињенице да "квалитет почиње и завршава образовањем" и под геслом "људи за Q - Q за људе" у свету се објављује све више радова о теми *школа и квалитет*. Књига *"Социјални квалитет у високом образовању"* (Београд, 1998) је пионирски подухват на овим просторима, али је одличан путоказ за савремена кретања у области високог образовања у свету.

Тотални квалитет покрива:

- сваки процес,
- сваки посао,
- сваку особу.

Тотални квалитет полази од принципа да је свака особа одговорна за квалитет свога посла, као и за рад групе.

Тотални квалитет такође води рачуна о тоталном задовољењу корисника услуга.

Дакле, тотални квалитет посматра установу као:

- социјални систем,
- технички систем и
- управљачки систем.

Овај систем може помоћи образовању да се фокусира на стварне потребе друштва, да се обезбеди врхунски квалитет, да се развију тимски приступи и олакша континуирани процес контроле. То је једна нова филозофија управљања, која тражи учешће и приврженост свих нивоа запослених, с тежњом да побољша квалитет услуга које су потребне корисницима.

Уобичајена је метафора *кућа квалитета* која се користи да представи основне концепције и принципе везане за тотални квалитет. Главни делови овог модела су:

- *шемељи*, сачињени од четири управљачка нивоа: стратегије, процеса, пројекта и управљања индивидуалним задацима,
- *четири стуба*: задовољење корисника, континуирано побољшање, потврђивање чињеницама и поштовање људи,

- *кров или нагстируктура* се састоји од социјалних, техничких и управљачких система.

Неко би могао да се нашали са овом "кућом" јер нема димњака, као симбола за функционисање неке куће. Сем универзалности основних принципа и процедура за обезбеђивање тоталног квалитета које одражава "кућа квалитета", да би систем функционисао, потребно је водити рачуна и о следећим Деминговим (Deming, D.) "директивама":

- "признати побољшање квалитета као систем;
- дефинисати га тако да га други могу, такође, препознати;
- анализирати његово понашање;
- радити са подређенима на побољшању система;
- мерити квалитет система;
- развити побољшања у квалитету система;
- мерити побољшања у квалитету, ако их има, и повезати их са задовољством корисника и побољшањем квалитета;
- предузети мере да се гарантују добици;
- пренети побољшања и у друга поља организације;
- пренети стечена знања другима".

ИНТЕГРАЛНИ СИСТЕМ УПРАВЉАЊА

Серија стандарда ISO 9000, која стандардизује системе управљања квалитетом, знатно је усавршила систем управљања радним организацијама. Међутим, управљање квалитетом представља само један подсистем управљања радним организацијама.

Серија стандарда ISO 14000, која стандардизује системе управљања заштитом животне средине је дала велики допринос унапређивању стања у овој области.

Заштитом здравља и безбедности запослених најчешће се користе смернице дате стандардом BS 8800, за који се може очекивати да буде основа новог међународног стандарда.

На овај начин системи управљања функционишу одвојено, као системи сами за себе, са сопственим циљевима и интересима, који не морају бити усклађени.

Дакле, постоји потреба за дефинисањем јединственог система управљања, који ће објединити заједничке елементе подсистема и усагласити контрадикторне ставове појединих аспеката управљања радном организацијом.

Основни модули модела интегралног управљања организацијом:

1. *непрекидно унапређење пословања;*
2. *организација ресурса и мотивација;*
3. *процеси стварања производа и/или услуга;*
4. *документација система управљања.*

Непрекидно унапређење пословања реализује се следећим елементима:

- политика пословања и подршка руководства,
- аспекти успешног пословања и њихов значај,
- циљеви и програми сталног унапређења,
- провере система интегралног управљања,
- неусаглашености, корективне и превентивне мере,
- преиспитивање од руководства.

Модел организација ресурса и мотивација састоји се од три елемента:

- интерна комуникација, мотивација и припадност организацији,
- организациона структура и одговорности,
- потребе за компетенцијама, избор кадрова и обука.

Процеси стварања производа и/или услуга се заснивају на следећим елементима:

- комуникација са корисницима и бенчмаркинг,
- комуникација са осталим заинтересованим странама,
- праћење законских захтева и осталих регулатива,
- развој производа и/или услуга,
- набавка и сарадња са добављачима,
- управљање процесима,
- сакупљање и анализа података и
- логистичка подршка и управљање акцидентима.

Модел документација система управљања организацијом обезбеђује ефикасно пројектовање, израду и управљање документима система интегралног управљања. Елементи овог модела су:

- документација система управљања,

- управљање документима и
- управљање записима.

Модел интегралног управљања је изузетно погодан за организације које још нису ускладиле своје пословање ни са једним од стандарда који регулишу подручја управљања квалитетом, заштитом животне средине и заштитом здравља и безбедности запослених.

Пројекат увођења интегралног система управљања организацијом почиње обуком највишег руководства и добијањем његове искрене подршке. Следи обука тима који ће бити носилац највећег дела посла и координатор свих активности.

Само довољно једноставан и ефикасан систем управљања, који омогућава сваком запосленом да јасно разазна своје место у њему и допринос који се од њега очекује, има шансу да заживи и пружи жељене ефекте.

МОТИВАЦИЈА И КВАЛИТЕТ

Да би сви запослени уложили одговарајући напор својих интелектуалних и физичких способности ради оптималног извршавања дефинисаних активности за постизање планираног квалитета, неопходна је одговарајућа мотивација. Без обзира на физиологију и психологију мотивације, нити улажења у њен културолошки аспект, "с обзиром да је централни проблем мотивација људи за рад, намеће се питање: како мотивисати људе да раде ефективније и ефикасније?" Д. Станковић (2000).

Основни фактори (према Херцбергу / Herzberg, 1969) који утичу на задовољство у раду су: успех, признање, интересантан рад, одговорност, унапређење, лично усавршавање, политике радне организације, стил руковођења, услови рада, клима у радној организацији, зарада, положај и сигурност радног места.

За мотивацију запослених у организацији је одговорно руководство које треба да сачини програм, поступке и упутства за подизање мотивације свих запослених, у том смислу (према Д. Станивуковићу, 2000) треба да:

- "изабере кадрове на основу способности да задовоље утврђене спецификације посла,

- обезбеди такву радну средину која подстиче залагање и стабилне међусобне односе при раду,
- омогући сваком запосленом у организацији да се искаже кроз трајне и креативне методе рада и погодности за већа остварења,
- обезбеди да се разумеју послови које треба обавити и циљеви које треба постићи, укључујући и то како они утичу на квалитет,
- обезбеди да сви запослени осете да су укључени и да утичу на квалитет услуге која се врши за корисника,
- подстиче све запослене, путем награда, на допринос и достигнућа на унапређењу квалитета,
- периодично оцењује факторе који утичу на мотивисаност особља да обезбеди квалитет услуге,
- обезбеди планирање и развој каријере кадрова и
- утврђује планиране акције за благовремено обучавање кадрова".

ЗАКЉУЧАК

Широм света је распрострањена расправа о потреби побољшања квалитета образовања. Нови наставни планови и програми и инвестирање у опремању школа су класични аспекти побољшања квалитета рада у образовању. Унапређење образовне технологије, педагошка реформа школе и сл. такође су познати фактори подизања ефикасности рада образовно-васпитних организација. Програмирање и вредновање рада школа, па онда и наставника је остало само као добар покушај повећања ефикасности рада основних и средњих школа у неким локалним условима.

Појмови као што су стандарди, постигнуће и квалитет у образовању су опште прихваћени, али могу довести до појмовне конфузије ако се не дефинишу на одговарајући начин.

У овом раду појам квалитета у образовању је комплексно схваћен, у класичном и у смислу ISO стандарда, а само њихова интеграција може обезбедити суштински напредак у области унапређивања наставе, уз уважавање свих специфичности ове делатности.

У образовању мора се обезбедити квалитет "а priori" и то применом познатих и признатих савремених метода и стандарда уз снажну мотивацију просветних радника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вулановић, В. и др. (1997): Систем квалитета, Нови Сад.
 2. Вулановић, В. (2000): *BENCHMARKING*, Нови Сад: Управљање квалитетом.
 3. Lewis, G. Ralph, Smith, H. Douglas (1998): *Тоштални квалитет у високом образовању*, Београд.
 4. Шилобад, М. (2000): *Интегрални систем управљања*, Управљање квалитетом, Нови Сад.
 5. Станивуковић, Д. (2000): *Мотивација и квалитет*, Управљање квалитетом, Нови Сад.
 6. SCHOOL AND QUALITY - AN INTERNATIONAL REPORT, OECD, 1989, Paris.
-

Summary: This paper tries to explain some problems concerning quality in education, with accent on university level of education. It offers new approaches of school management and new ideas for improving educational practice. The paper is based upon international standards series ISO 9000 and deals with their transfer to education. Special attention has been paid to the motivation factor that justifies the introduction of the quality system into education.

This is a very current and urgent matter, since the introduction of quality system into faculties has become an imperative, due to the increasing problem of quality in education in general.

Key Words: quality, education, standards, improvement, motivation.

Резюме: В этой работе представлены некоторые проблемы системы качества в образовании с особым обзором на факультетское образование. Представлены новые подходы управления школой и новые идеи усовершенствования воспитательно-образовательной работы. Работа обосновывается на международных стандартах серии ISO 9000 и занимается их трансфером на образовании. Особое внимание посвящено мотивационному фактору при введении системы качества в образовании.

Тема весьма актуальная, с одной стороны из-за того что введение системы качества на факультете требование, а с другой стороны проблема образования всё более выражается.

Ключевые слова: качество, образование, стандарты, усовершенствование, мотивация.

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.233

VIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 57-81

Примљено 29.12.2000. год.

ЕКСКУРЗИЈЕ КАО ВИД ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА ШКОЛЕ

Резиме: Ђачке екскурзије су традиционални облик ваншколског образовно-васпитног рада који је нашао место и у савременој школи. Овде су приказана савремена дидактичко-методичка схватања о циљу, задацима, врстама и начину припреме, извођења и накнадног коришћења на њима стеченог искуства ученика.

Кључне речи: школа, екскурзија, образовно-васпитне активности.

ЕКСКУРЗИЈЕ У ИСТОРИЈИ ШКОЛЕ И ВАСПИТАЊА

Гледано историјски, пре него што је настала школа као образовно-васпитна институција, у друштву је постојало васпитање као сврховита друштвена делатност. То значи да се оно остваривало изван школе. По правилу у свакидашњим манифестацијама живота, тј. уз живот, рад, забаву, религијске, обичајне и друге обреде, али, у сваком случају, изван затворених учиониичких простора. Дакле, неке врсте непосредног контакта детета са природом и учење у виду посматрања, опажања и непосредног стицања искуства претходиле су посредованом школском учењу и сазнавању.

Теоријско уобличавање идеје и потребе учења изван учионице има дугу историју. Она започиње првим искуствима друштва о васпитању, преко античке, средњовековне, хуманистичко-ренесансне и нововековне педагошке тео-

рије и наставне праксе да би се постепено уобличила у савремен дидактичко-методички вид или облик организације образовно-васпитног рада изван школе или учионице.

Пошто су се екскурзије (наставне, школске, ђачке или било како другачије назване) усталиле у школској пракси, оне су непрестано у средишту педагошког посматрања и изучавања, нарочито због тога што је много шта у вези са овим проблемом остало непознато, као и због тога што оне представљу један посебан вид иновације у настави или у образовно-васпитном раду уопште.

СХВАТАЊА ИСТАКНУТИХ ФИЛОЗОФА И ПЕДАГОГА О ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ ЗНАЧАЈУ ЂАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА

Идеју о активном учењу и сазнавању изван учионице у педагошку праксу спровели су још грчки филозофи Сократ (469-399. пре н. е) и Аристотел 384-322. пре н. е). Сократ је омладину коју је поучавао окупљао на градским трговима, а Аристотел, у складу са својим филозофским схватањима о потреби свестраног и хармонијског развоја, као и човековог васпитања у складу са природом, својим ученицима држао предавања док су с њим шетали испод сеновитих крошњи густо засађених дрвореда (перипатете) у близини храма Аполона Ликејског. Тиме су ови, а вероватно и други, антички учитељи, васпитањем као начином деловања на младе следили идеју о активном учењу и идеју о складном споју лепоте и доброте, односно о хармонији или равнотежи између духовног и телесног у човеку, а што би се данас рекло циљ или потребу о свестраном развоју личности.

Због чега се настава, касније, у средњем веку, добрим делом преселила у затворене просторе одговор треба тражити у схоластичким и теолошким схватањима о вредностима живота тежиштем помереним више према небу, односно према духовном у човеку, него ли према бризи о људском телу и ономе што живот на земљи може учинити лепшим и срећнијим.

Оставићемо, за сада, на страну педагошку филозофију и праксу античког и раног средњовековног периода. Треба истаћи да је прво остварење идеје о настави у природи систематски уредио и спровео познати италијански хуманиста Виторио да Фелтре (Vittorio da Feltre, 1378-1477). Он је, према наводима Л. Жлебника (1983), васпитавајући децу на двору мантовског војводе Гонзаге, своју школу осмислио тако да је читаво васпитање протичало у виду игре,

забаве и слободних шетњи у природи. Тиме је он, у складу са својим схватањем "Боље је лепо живети него лепо писати" телесно васпитање, класичну књижевност, математику, па и природне науке, деци приближавао без присиле, користећи максималну очигледност и дечју активност.

Исељавању наставе из учioniца на прелазу из средњег века у период хуманизма и ренесансе допринеће и тзв. социјал-утописта Томазо Кампанела (Campanella, 1568-1639) препоручујући у свом делу *Град сунца* да се са децом изводе екскурзије у занатске радионице како би се она упознала са разним занатима, а што би, истовремено, олакшало и њихово професионално опредељивање.

На исти начин, и остали педагози епохе хуманизма и ренесансе, нарочито они који су се више залагали за телесно и радно васпитање, као и за очигледност у процесу наставе и учења, препоручивали су да се деци што више екскурзијама приближавају природа, рад и све друге тековине културе.

Темељито теоријско образложење потребе о васпитању у природи и у складу са природом (што су и водећи дидактички принципи) нешто касније ће у својим педагошким делима образложити Јан Амос Коменски (Komensky), Џон Лок (John Locke), Жан Жак Русо (Jean Jaques Rousseau), Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi), Константин Димитријевич Ушински, а нарочито педагози представници »нове школе«, крајем XIX и почетком XX века (Дјуј, Кершенштајнер, А. Лај, Е. Мојман, А. Бине, П. Радосављевић и други представници педагогије прагматизма, радне школе и експерименталне педагогије).

У складу са својим схватањима да је очигледност у настави (златно правило дидактике) најважнији закон, у складу с којим треба поступати уколико хоћемо да наставу учинимо ефикасном, Коменски је заступао и мишљење да очигледност није могуће спровести ако се настава изводи само у учioniци. Због тога, он је у својој књизи *Велика дидактика* на више места истицао да је најбоља књига из које треба учити »књига природе«. Служећи се књигом природе, тј. непосредним посматрањем шта се у природи збива и, идући даље, разоткривајући, уз помоћ учитеља, скривене везе и односе, тј. узроке и последице појава, деца могу највише и најлакше научити. Разуме се да то није могуће уколико се у природу не изводе екскурзије.

Слично Коменском, Лок је у делу *Мисли о васпитању* екскурзије, шетње и боравак у природи ценио нарочито због њиховог позитивног деловања на телесни развој и васпитање детета.

Русо је сматрао да целокупно васпитање треба да протиче у природи, тј. у посматрању, чулном опажању, практичном раду и мисаоној преради у природи непосредно опажених и доживљених утисака или садржина. Он се због оваквих схватања у своме делу *Емил или о васпитању* није уопште ни бавио проблемом школе јер је она друштвена творевина, због чега је, по његовом схватању, њена вредност сумњива, као што је сумњиво и помало штетно све остало што је цивилизација собом донела.

Песталоци је васпитање изван школских учионица ценио нарочито када је у питању стицање вештина рада. Због тога је он у пракси, домског васпитања сирочади, настојао да их радним ангажовањем на пољима или у занатским радионицама осамостали и оспособи за користан рад.

Учење изван учионица, односно изласке у природу и друге објекте, представници "нове школе" сматрали су значајним због тога што је њихова филозофија васпитања, пре свега, почивала на начелима слободе, активности, искуства детета као основе садржине наставе, социјализације, креативног изражавања, упознавања појединца и потребе проучавања и упознавања детета. Управо због тога прагматиста Џон Дјуј (Јохн Девеу) се, нпр., залагао за учење и сазнавање у лабораторијама, школском врту, радионицама, кабинетима, библиотеци, школској кухињи и другим местима. То значи да је он сваком објекту ове врсте у непосредном стицању искуства и припреми за живот придавао више значај, него ли класичној учионици. Покренути потребама живота сличног мишљења су били и острали представници "нове школе".

На крају, могло би се рећи и то да је потреба за учењем изван учионице одраз тенденције осавремењавања образовања. У том смислу треба схватити и потребу ширег научног проучавања феномена екскурзије, као и залагање нашег истакнутог научника Јосифа Панчића који је не само у нашу школску праксу први увео екскурзије, него је и сматрао да су путовања, посматрања и белешке најбољи начин учења и упознавања природе.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ЂАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА

У педагошкој литератури присутне су разлике у дефинисању појма »екскурзије«. Међутим, у свим случајевима постоји општа сагласност да је реч о посебној врсти школске образовно-васпитне активности, или, још тачније, о једном облику или виду наставног рада изван школе. Размотрити разлике тих

дефиниција није значајно само због тога да би се то констатовало, колико је то значајно због могућности потпунијег разумевања њиховог карактера, педагошке природе и суштине.

Ради потпунијег појмовног одређења језичких синтагми "ђачке екскурзије", "наставне екскурзије" "екскурзија као школска образовно-васпитна активност" и сл. потребно је најпре одредити изворно значење латинског израза "excursio".

М. Вујаклија (1961, 272) у *Лексикону стираних речи и израза* наводи да израз "excursio" у једном смислу можемо схватити као излет, кратак пут или путовање ради провода. Ово значење пренето на школске екскурзије указује на то да ђачка екскурзија обавезно подразумева активност која се извршава изван школског објекта, односно негде у природи или у друштвеној средини. То, даље, значи и да је реч о једној врсти ваннаставне активности.

У другом смислу, по Вујаклији, латински израз "ехкурсио" значи и краће удаљавање говорника од теме да би нешто поредио, навео пример за своју тврдњу и сл.

У важнијим живим светским језицима за појам екскурзије резервисани су следећи изрази: у енглеском језику израз "excursio", у француском језику "excursion", у немачком језику, по традицији нешто прецизније, "Schulausflug", у руском језику "экскурсия». Дакле, очито је да се у живим језицима до данас, што је случај и са нашим језиком, задржало, терминолошки и појмовно, латинско »ехкурсио«

У *Енциклопедијском рјечнику ђегајојије* (1963, 214), који се не тако ретко узима за пример доброг извора, наводи се, као што смо већ рекли, да су екскурзије посебан облик наставе изван школске учионице ради непосредног проучавања оне наставне грађе која се у учионици не може успешно демонстрирати. Истовремено, у овој одредници наводи се и следеће: да циљ екскурзије треба одредити на основу образовно-васпитних задатака појединих наставних програма; да их треба изводити одласком у вредна природна, културна, историјска и привредна места; да постоји више врста екскурзија с обзиром на место извођења, наставне предмете, ток обрађивања наставне теме, трајање и друге критеријуме; да с обзиром на врсту и карактер екскурзију треба спровести према одговарајућој организацији, односно планирати и припремити их тако да реализација протиче кроз одређене етапе или фазе; да се у вези са екскурзијама унапред утврде одговарајућа питања за разговор, одреди техника прикупљања података, индивидуална и групна задужења и друге техничке појединости; да

након екскурзије следи закључни и допунски рад у учионици; да екскурзује повољно утичу на оживљавање наставног рада, на непосредни доживљај и очигледност, на развој радозналости, развој способности посматрања, пожељног понашања ученика и мноштво других пожељних особина личности.

У *Педагошком речнику*, 1 (1967, 281), исто као и у *Енциклопедијском рјечнику педагогије*, појмовно се обрађује само израз "екскурзија". Дакле, без атрибутских додатка ("ђачка", "школска", "наставна"), на које скоро увек наилазимо у стручним чланцима, у уџбеницима дидактике, у методикама и сличним другим изворима. Исто као и у претходном извору, овде се наглашава да је реч о посебном облику образовно-васпитног рада или школске активноти.

При навођењу битних карактеристика овог облика или вида рада овде је, што је за овај рад значајно, истакнуто да екскурзије омогућавају ученицима упознавање предмета и појава у природној средини и у природним условима, али не и на систематичан начин како је то могуће постићи у учионици. Богатство утисака и материјала на екскурзијама ученицима лако скреће пажњу са циља на небитне ствари. Уз то, на екскурзијама се губи и много времена. Овде се, што је, такође, важно истиче и то да екскурзију не треба сматрати методом (јер се током екскурзије примењује више метода као што су посматрање, демонстрација, објашњавање, практичан рад и др.), већ обликом наставе. Битну карактеристику екскурзија представља и то што оне изван школе замењују демонстрационе експерименте, што се ученици на екскурзијама упознају са технолошким процесима рада и радним функцијама човека и што се на екскурзијама побуђују и стварају разноврсна позитивна осећања.

У касније објављеној *Педагошкој енциклопедији* 1 (1989, 74) наводи се да је екскурзија "...облик наставе на различитим мјестима удаљенима од школске зграде ради непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним примарним изворима, а који се иначе не би могли успјешно проучавати у учионици на секундарним изворима". Овде се, што није био случај раније, упозорава и на то да при извођењу екскурзија треба водити рачуна о правилној смени рада и одмора. Овде се, на шта посебно скрећемо пажњу, не дефинише усамљен израз "екскурзија", што је случај са претходно поменутих изворима, већ се у везу с тим изразом доводе и изрази "наставна", "школска", "ђачка" и др. и тако дефинишу читаве језичке синтагме, као што су "наставна екскурзија", "школска екскурзија", "ђачка екскурзија" и сл. То значи да се у овом извору екскурзије не сматрају неким општијим обликом образовно-васпитног рада, већ обликом рада у настави или, тачније речено, организационим обликом наставе.

Са теоријског становишта могла би се извршити занимљива анализа која би дала одређенији одговор на питање да ли су екскурзије општији облик образовно-васпитног рада (односно једна врста школске активности) или је реч о посебном облику наставног рада. Међутим, то је у овом случају само једно формално-теоријско питање. Битно је да се на екскурзијама доста сазнаје и да оне имају велики како васпитни, тако и здравствени значај.

ВРСТЕ ИЛИ ОБЛИЦИ ЋАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА

Чим се појави више облика испољавања неког феномена, што је случај и са ђачким екскурзијама, одмах уследи и потреба за одговарајућим сврставањима или класификацијама мноштва појавних облика тог феномена у одређене групе, класе или врсте.

Свако разврставање полази од тачно одређених критеријума. На ђачке екскурзије могу се применити различити критеријуми и тако добити више врста екскурзија. Мање или више скоро исте критеријуме по којима се разврставају екскурзије налазимо у педагошким речницима, енциклопедијама, дидактикама и другим стручним или научним радовима. У литератури се наилази на већи број различитих врста екскурзија, које смо представили у табели која следи.

Табела бр. 1: Врсте екскурзија

Р. Б.	КРИТЕРИЈУМ ДЕОБЕ	ВРСТА ЕКСКУРЗИЈЕ
1.	место извођења	екскурзије у природу, фабрику, музеј, ЗОО или ботанички врт, посете повременим или сталним изложбама, ...
2.	удаљеност	у месту, изван места, у простору завичаја, ...
3.	наставни предмет	историјске, географске, биолошке, ...
4.	трајање	вишедневне, једнодневне, полудневне, двочасовне, ...
5.	структура или место у наставном процесу	припремне (уводне ради буђења интересовања, давања почетних података или ради прикупљања података), ради обраде наставних садржаја и завршне, ради извођења закључака, синтезе, опажања, систематизације садржаја, ...
6.	обим наставног садржаја	комплексно-тематске, вишетематске, тематске
7.	годишње доба	пролећне, јесење и зимске
8.	број учесника	школске, разредне, одељењске и групне.
9.	облик извођења	наставни изласци, наставни излети и наставна путовања

Постоји могућност разврставања екскурзија и по дргим појединачним критеријумима или комбиновањем два и више сродних критеријума. Битно је да

одабрани критеријум представља битно својство једне групе екскурзија. Имати на уму врсту екскурзије у практичном смислу значајно је приликом припреме, планирања и израде елабората наставних активности, о чему ће касније бити више речи.

Неке врсте екскурзија за нас су у овом тренутку посебно занимљиве. То су, нпр., екскурзије према облику извођења (М. Бразда, и сар., 1985.) па ћемо их овде посебно пописати.

Дакле, облици екскурзија су:

1. наставни изласци,
2. наставни излети и
3. наставна путовања.

Наставни изласци су облик екскурзије који траје један наставни час. Изводе се до неког ближег објекта, као што је парк, поље, ливада, река, бара, ЗОО врт, ботанички врт, галерија, музеј и сл. Најчешће се изводе поводом збивања у природи или друштву, као што су први цвет, прва ластва, повремена изложба итд.

Наставни изласци припремају се као и сваки наставни час, али се за објекат извођења наставе не користи учионица, већ неки од наведених простора или објеката.

Наставне излети у вид екскурзије убрајају, нпр., М. Поткоњак, С. Стекић и М. Јовановић. То су дужи боравци у природи, најчешће од јутра до вечери. Према циљу и садржини организовања наставни излети могу бити: стручни, образовни, забавни и радни. Међутим, да би били што занимљивији, у њих се укомпонују разни елементи, па се они ретко када појављују у чистом типском виду.

Стручни излети предузимају се с циљем да се из одређене дисциплине нешто научи. Тако, нпр., у природи се најлакше упознаје оријентација у простору, пружање прве помоћи, саобраћајни знаци и правила кретања.

Образовни излети су изласци у природу с циљем да се ученици упознају са историјом и природом неког краја, са обичајима, привредним и другим карактеристикама.

Забавни или рекреативни излети су изласци који се организују да би се ученици неко време одвојили од свакидашњих обавеза и на тај начин активно одмарали. То су сви видови спортских и забавних игара, забава уз музику и песму.

Излети радног карактера су вид друштвено-корисног рада. Организују се као акције уређивања околине, пошумљавања голети, сакупљања секундарних сировина, шумских плодова, лековитог биља и сл. Материјална

добит стечена на овај начин користи се за финансирање излета, за забаву, набавку учила или за хуманитарну помоћ.

Наставна путовања су излети који трају више дана. Изводе се обично на почетку или на крају школске године и то у простору завичаја (на море, језеро, реку, планину, у научно-истраживачку станицу).

Екскурзије према објектима извођења могу бити:

1. екскурзије у природну средину,
2. екскурзије у привредна предузећа,
3. екскурзије у музеје,
4. екскурзије на сталне или повремене природњачке изложбе,
5. екскурзије у ЗОО врт или у ботаничку башту.

Екскурзије у природну средину су вредне по томе што се природа од давнина сматра најбољом лабораторијом за проучавање живих бића и што се у природи могу посматрати и проучавати разноврсне појаве, откривати важне законитости и изводити практични радови значајни за савлађивање наставних програма. Боравећи у природи, ученици најлакше могу сагледати и деловање разних фактора на прилагођеност и начин опстанка живих бића, укључујући и човека, као што су: географске карактеристике, клима, годишња доба, временске појаве, састав и плодност тла, начин обраде земље, настале еколошке промене и поремећаји и др. Док бораве у природи, ученици се излажу и повољном здравственом утицају природних фактора, као што су сунце, чист ваздух, шетње, игра и друге сличне активности.

Екскурзије у привредна предузећа организују се као посете пољопривредним добрима, фабрикама, туристичким предузећима или занатским радионицама. Њихова је образовно-васпитна вредност што се ученици упознају са практичном применом стечених знања, са различитим занимањима људи, и што оне могу бити од значаја у погледу заузимања позитивних ставова о нужности друштвене и техничко-технолошке поделе рада и занимања, као и на јављање професионалних интересовања и других чинилаца од којих може зависити и протицати њихов професионални успех и развој.

Екскурзије у музеје су значајне због тога што се у овим приликама ученици могу најлакше заинтересовати за разне догађаје из културно-историјске прошлости једног народа или се на овај начин упознати са научним, техничким и другим проналасцима, са ликовном уметности или значајним археолошким открићима. Нарочито се посећују историјски, природњачки и технички музеји. У природњачким музејима ученици могу видети фосилне

остатке живог света, збирке инсеката једног подручја, препариране животиње и сл., што у њима побуђује нарочито велико интересовање за изучавање природе.

Екскурзије у ЗОО врт и ботаничку башићу нису толико значајне као екскурзије у природну средину, али оне, ипак, деци омогућавају да се упознају са биљним и животињским светом како завичаја, тако и удаљених крајева. Такви објекти, по правилу, постоје у великим градовима и корисни су нарочито за децу урбаних средина. Међутим, без тих објеката не би могла ни сеоска деца да упознају флору и фауну тропских или поларних крајева, удаљених океана, мора, језера и других занимљивих станишта.

Циљ и задаци Ћачких ЕКСКУРЗИЈА

За сваку екскурзију обавезно се утврђују образовни и васпитни циљ и задаци. То се, пре свега, утврђује на основу општег циља и задатака на чијем се остваривању ради током целокупног школовања, а нарочито на основу циља и задатака који се остварују у настави појединих предмета. Због тога је битно, што ће се касније видети у одељку о припреми и планирању екскурзија, да се при планирању једне екскурзије прецизно утврде образовни и васпитни задаци који су оствариви, а да се у свим осталим детаљима таквог плана, као и појединим фазама извођења екскурзије, према њима подешава време, трајање, место и начин извођења екскурзије, као и наставне и све друге активности ученика, наставника и других стручних лица који у томе учествују. Пошто екскурзије могу да буду више наставне или више рекреативне, разумљиво је што ће се циљ и задаци који се таквим екскурзијама имају остварити бити различити. Разлике у циљу, задацима и карактеру екскурзија могу постојати и с обзиром на приказане врсте екскурзија у табели 1. овог рада, као и с обзиром на доб ученика, културно-историјске, привредне и друге карактеристике крајева које током екскурзије ученици обилазе, као и карактеристике природне и друштвене средине у којима они свакодневно живе. Управо због тога за циљ сваке екскурзије, што се у *Енциклопедијском рјечнику ђегајоџије* (1963) посебно и истиче, треба одредити значајна природна, културно-историјска или привредна места.

Образовно-васпитна вредност ђачких екскурзија до сада је оцењивана углавном са два аспекта. Један аспект је више дидактички, нарочито када је реч о тзв. наставним екскурзијама, а други је више васпитни, нарочито када је реч о

екскурзијама којима се приписују атрибути "ђачке", "школске", "рекреативне" и њима слични.

Што се тиче екскурзија са атрибутом "наставне", још је тридесетих година овог века, према Н. Филиповићу (1980), руски педагог Рајков у наведеној студији тврдио да се темељне вредности таквих екскурзија огледају у: 1) синтетичком истраживању природе и друштва, 2) активној, моторичкој, преради стечених знања, 3) развијању емоција и мотива и 4) васпитању друштвених осећања. С обзиром на протекло време од онда до данас, у којем су се стекла много шира дидактичка сазнања и прилично развила методика екскурзија, данас би било, како наводе Н. Филиповић (1980), В. Тешић (1977) и други, неоправдано сводити педагошку и дидактичку вредност екскурзија само на ово. Због тога Н. Филиповић у својој *Дидактици 2* истиче да је образовно-васпитна вредност екскурзија у томе што оне доприносе потпунијем и квалитетнијем сазнавању и што, у једном ширем смислу, делују на васпитавање ученика.

Дидактичка вредност наставних екскурзија, према овом аутору, огледа се нарочито у следећем:

1. Смањивању негативних последица "књишких знања", вербалне комуникације у настави, нарушене равнотеже између теорије и праксе, очигледности и апстрактности у настави. Сазнавање на екскурзијама остварује се путем упознавања битних односа на конкретним предметима и процесима и то у "природном амбијенту". Због тога се на овај начин стечена знања и доживљаји дуго задржавају у памћењу ученика.
2. Наставне екскурзије снажно утичу на развијање организаторских способности, способности сналажења, одговорности и самосталности ученика. Ово тим пре што ученици учествују у припреми и планирању екскурзија, непосредно, самостално или са осталим ученицима и наставником, учествују у извршавању разноврсних активности током екскурзије и што на себе преузимају одговорност за разноврсне послове. У даљем раду, након изведене екскурзије, они активно сређују своје белешке и утиске, праве колекције, допуњавају стечена знања из других извора, међусобно разговарају и размењују искуства, анализирају резултате и изводе одговарајуће закључке. Све то на ученике оставља снажан утисак, а, што је најважније, омогућава и стваралачку примену стечених знања и другог искуства.

У ширем, васпитном, смислу њихова вредност се огледа у следећем:

1. Екскурзије утичу на испољавање и развијање разумевања, хуманости, пријатељства, солидарности, међусобног помагања, сарадње, опште културе, културног опхођења, као и националне, верске и сваке друге толеранције.
2. Васпитна вредност екскурзија огледа се и у њиховом доприносу развијању осећања, поноса и спремности да се допринесе националном и укупном културном развоју друштва.

М. Вилотијевић у својој *Дидактици 3* (1999), такође, као и претходни дидактичар, у први план васпитно-образовних вредности наставних екскурзија истиче:

1. допринос екскурзија припреми ученика за обраду новог наставног градива.
2. на екскурзијама се могу обрадити нове садржине.
3. екскурзије омогућавају да се раније обрађено градиво освежи и систематизује.

Због тога овај дидактичар отворено истиче да је најбоље планирати екскурзију ради обраде нових наставних садржина јер је то главни циљ екскурзије. Зато на почетку школске године у свим плановима наставног рада потребно је да се временски усклади обрада појединих садржина у школи са садржи-нама које се планирају обрадити током извођења екскурзије.

Дидактички значај наставних екскурзија М. Вилотијевић је образложио тиме што ученици на екскурзијама, руковођени наставником или другим стручњацима, непосредно посматрају објекте или процесе, при чему уочавају оно што је битно и карактеристично за упознавање ствари, објеката и појава.

Наставне екскурзије могу користити сваком наставном предмету, али има и предмета у наставном плану основне школе у којима су оне неизбежне. Тако, нпр., настава Познавања природе и друштва никако не може да се ограничи само на учионицу, кутак живе природе и врт, већ обавезно мора да се изводи и у слободној природи, у зоолошком и ботаничком врту, у животним заједницама као што су шума, ливада, парк и друге, на пољопривредним имањима, у предузећима, непосредним посетама објектима саобраћаја, привреде и сл.

Најпотпунију оцену педагошке вредности и значаја ђачких екскурзија дао је В. Тешић (1977) у уводном реферату на научном скупу посвећеном екскурзији у Дубровнику 1977. године.

У оцени дидактичке вредности екскурзија В. Тешић наводи да упркос могућности коришћења наставног филма, видео касете и других новијих техничких проналазака, који приближавају удаљене крајеве и непосредном посматрању тешко доступне појаве, или упркос могућности да се користимо туђим записима или непосредним казивањима о нечему "... ништа не остаје толико упечатљиво, нити се толико дубоко не урезује у сећање, ништа не оставља толико трајне успомене и трагове – колико оно што се непосредно, искуствено, дубоко емотивно доживи, што се својим очима види, што се лично у правом животном амбијенту осети...", што је случај са екскурзијама. Он, даље, у оцени ширег - васпитног значаја екскурзија наводи:

1. да су ...екскурзије незамењиво средство за развијање друштвености..., најефикаснији начин међусобног упознавања и стварања истинског другарства и пријатељства међу ученицима, узајамног поверења и зближавања ученика и наставника, па, стога, представљају и најприкладније мостове, који спајају и свестрано – у хоризонталном и вертикалном смислу - повезују све ученике у васпитно-образовном процесу";
2. да екскурзије "... пружају могућност да наставници непосредније него у било којој другој прилици упознају ученике, да уоче понеку дотле непознату црту индивидуалности, јер се ученици на школским екскурзијама, по правилу, слободније и искреније понашају, испољавају отвореније, што може да представља извор најдрагоценијих података о личној психолошко-моралној карти ученика, онеме, дакле, што је у њима њихово, аутентично, а тиме и могућност да се врше евентуалне педагошке корекције ...";
3. у обрнутом смеру, екскурзије су и могућност да ученици на нов начин доживе личност својих учитеља јер се и они на екскурзијама природније понашају.
4. истовремено, на екскурзијама су и нарочите прилике да се ученици и наставници међусобно зближе.

У оцени педагошке вредности наставних екскурзија истиче се још и следеће: да се екскурзијама оживљавају наставни процеси, развија радозналост ученика, повећава интресовање за поједине наставне предмете, жива бића упознају у њиховој природној средини, лакше уочавају односи међу живим бићима и боље разумева повезаност живих бића и неорганске природе. В. Дорофејев (1977) томе додаје још и васпитни значај екскурзија у погледу еко-

лошког деловања простора које ученици током екскурзије посећују; новог начина доживљавања себе и свог положаја у широј друштвеној заједници; деловања екскурзије на интеграцију знања које ученик, по правилу, у школи стиче испарцелисано у оквирима појединих области; социјализације, рекреације и побољшавања здравља ученика.

Супротно позитивним оценама, има и мишљења, што смо већ истакли, да су екскурзије временски нерационалне, да богатством утисака скрећу пажњу ученицима са основног циља и да је знање стечено на екскурзијама мање систематично од оног које је стечено у учионици. У прилог мишљењу о слабостима овог облика образовно-васпитног рада Ђ. Лекић (1974) истиће: "Ако се на часу ван школе, на излету и на екскурзији обрађују неадекватни садржаји (садржаји за које је неопходна учионица, лабораторија, школски врт, радионица...), онда се настава... претвара у забаву или, у најбољем случају, у површну илустрацију природних, техничких и друштвених објеката".

ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМА, РЕАЛИЗАЦИЈА И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ЂАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА

Екскурзије су сложен вид или облик образовно-васпитног рада. Због тога оне имају више фаза разноврсних активности наставника, ученика, родитеља и других стручних или техничких лица укључених у њихово планирање, организацију и извођење. Најважније су:

1. припрема и планирање екскурзије,
2. извођење екскурзије и
3. фаза завршних или накнадних активности.

ПРИПРЕМА И ПЛАНИРАЊЕ ЂАЧКЕ ЕКСКУРЗИЈЕ

Пошто су екскурзије саставни део образовно-васпитног рада школе и пошто произилазе из општег циља и задатака образовно-васпитног рада, као и задатака појединих наставних предмета, оне се, као саставни део организације наставе, морају још на почетку школске године у једној школи пажљиво и стручно организовати и одговарајућим планом приложити осталим плановима активности те школе. Само добро припремљене екскурзије могу без већих

тешкоћа да се изведу и да испоље своју оптималну педагошку ефикасност. У супротном, то би, тврди Ћ. Лекић (1974), биле »шетње без конкретног циља и задатака«.

Припрема и планирање једне екскурзије је доста сложен и одговоран посао, па се због тога у свим радовима посвећеним проблему екскурзије постављају захтеви и очекивања онима који су у обавези да екскурзије организују, односно припремају и планирају. Зато је интересантно на овом месту изложити листе захтева такве врсте на које наилазимо у стручној литератури.

У *Енциклопедијском рјечнику педагогије* (1963) наведени су следећи захтеви:

- унапред утврдити циљ, место и време екскурзије;
- утврдити етапе рада у току екскурзије;
- дати преглед објеката који ће бити посећени;
- утврдити питања о којима ће учитељ и стручњаци разговарати са ученицима;
- утврдити технике прикупљања података и другог материјала током екскурзије;
- утврдити индивидуална и групна задужења ученика и друге техничке појединости.

У *Педагошкој енциклопедији 1* (1989) је наведено:

- одредити циљ,
- одабрати погодно место,
- прецизирати време извођења,
- организовати рад на прикупљању података и разноврсног материјала,
- припремити погодна техничка помагала за рад,
- одредити индивидуална и групна задужења ученика за поједине организацијске функције,
- побринути се за превоз и смештај,
- предвидети потребне мере опреза и заштите.

У *Педагошком речнику, 1* (1967) наводе се активности на почетку школске године:

- утврдити циљ, место и време екскурзије;
- утврдити образовно-васпитне задатке;

- утврдити етапе извођења;
- предвидети могућа питања;
- утврдити технике прикупљања података;
- утврдити индивидуална и групна задужења.

С. Патаки у *Опшћој педагогији* (1967) под припремом сматра нарочито извршавање следећих послова:

- одређивање конкретне теме екскурзије;
- одређивање циља и задатака екскурзије у складу са могућностима ученика;
- детаљизирање садржина и материјала који ученици на екскурзији треба да упознају, треба водити рачуна да се ученици мноштвом материјала не би пренатрпавали и непотребно замарали (ако се нпр. иде у музеј, неће се све посматрати, већ само оно што смо посебно одабрали);
- пре извођења обићи места екскурзије;
- сачинити план екскурзије (са тачним временом одласка, повратка и задржавањем у појединим објектима, као и утврђеним местима на којима ће се ученицима давати потребна објашњења);
- припремити стручњаке који ће се појављивати пред ученицима тако да њихова објашњења буду кратка, једноставна и без употребе сувише стручних термина, мада је најбоље да сам наставник овлада проблемима и сам све објашњења ученицима јер он најбоље зна шта им је потребно и шта могу да схвате;
- припремити ученике и са њима обрадити оне елементе без којих би посматрање и читав рад на екскурзији био доведен у питање (при томе никако не треба да се обраде сви детаљи јер екскурзија тада ученицима не би била интересантна);
- утврдити шта све треба ученици да понесу (прибор за бележење, храну, одећу);
- ученицима саопштити како да се владају за време екскурзије.

Ј. Ђорђевић и Н. Поткоњак у својој *Дидактици* (1986) нарочито истичу потребу:

- утврђивања циља и дидактичких задатака екскурзије;

- избора одговарајућег места, објекта и предела (зависно од постављеног циља и задатака) и
- припремања наставника и ученика за остваривање предвиђених циљева и задатака.

Сличну листу захтева или активности могли бисмо сачинити и увидом у друге изворе. Међутим, припрему ђачких екскурзија најтемељитије је поставио и образложио Н. Филиповић у својој *Дигакџици 2* (1980).

Н. Филиповић прецизно раздваја активности припреме екскурзија на поједине фазе, и то:

1. **ојшџе припремање**, које обухвата:

- а) одређивање места и образовно-васпитне- улоге екскурзије;
- б) утврђивање листе алтернативних места и објеката који ће се комбиновати са претходним, објеката за смештај, избор саобраћајних средстава и предвиђање других неопходних услова за извођење екскурзије;
- с) повезивање са колективима који ће бити посећени и са којима ће бити уговорене услуге;
- д) израда предрачуна трошкова и прикупљање новчаних средстава.

2. **конкретно припремање** (школе, наставника, ученика, родитеља и др.) за извођење екскурзије обухвата :

- а) израду плана путовања до одредишта (правац кретања, саобраћајна средства, станице за одмор, исхрану и шта ће успутно посетити у расположивом времену;
- б) израда елабората о токовима наставе у одредишту екскурзије (са свим дидактичко-методичким елементима које подразумева таква припрема у нормалним условима рада) вођење рачуна о координацији садржина из појединих предмета;
- с) припремање ученика (најсложенији и најодговорнији посао због постављених циљева, могућих изненађења, непредвиђеног понашања, недовољне осамостаљености, опасности и других непредвиђених околности), што подразумева њихово мотивисање, материјалну и организациону припрему;
- д) анагажовање родитеља у извршавању разних послова и обезбеђивања новчаних средстава.

У припреми екскурзије учествује више особа. Најодговорнији је наставник, ако је реч о екскурзијама за један наставни предмет (када је у питању

излазак), односно наставници и одељењски старешина, ако је реч о излету или вишедневној екскурзији. Наставници и одељењске старешине су непосредни извршиоци скоро свих наведених послова и обавеза. После њих велике обавезе у томе имају ученици, родитељи, стручна лица која се ангажују током припреме и извођења екскурзије, као и техничке и стручне службе школе.

ПРИПРЕМА НАСТАВНИКА (ИЛИ ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ)

Увидом у већи број релевантних извора наставникова припрема екскурзије огледа се у извршавању следећих послова:

- проучавање одговарајуће стручне и друге литературе;
- планирање и реализација екскурзије;
- извршавање појединих послова у сачињавању плана и организације екскурзије (резервације, превоз, смештај, исхрана, финансијска средства);
- обилазак и упознавање предела, места и објеката које ће током екскурзије ученици посетити (уколико наставник нема никакво претходно сазнање о томе);
- припремање ученика, родитеља и стручних лица која ће бити непосредно ангажована у реализацији екскурзије;
- припремање помоћног васпитачког и другог особља које ће учествовати у остваривању екскурзије;
- утврђивање списка наставних помоћно-техничких и других средстава која ће бити понета на екскурзију;
- утврђивање листе одеће, хране, средстава за одржавање личне хигијене и свега осталог што ће ученици на екскурзију понети;
- извршавање других стручних и техничких послова од којих зависи успех екскурзије.

Садржине такве припреме Ђ. Лекић (1974) је конкретизовао на послове као што су:

- прибављање одобрења за посету одређених објеката;
- упознавање објеката ради утврђивања садржине посете и посматрања;

- утврђивање одговарајућег облика посете (час, излет, екскурзија);
 - упознавање објекта (непосредно посетом или посредно помоћу литературе, документације и разговор);
 - припрема стручњака који ће ученике обавештавати током екскурзије.
- Сем осталих обавеза, у припреми наставника Лј. Продановић (1977) је нагласила значај:
- обезбеђивања најповољнијих услова за превоз, смештај и исхрану деце;
 - договора између наставника и руководиоца објекта који ће се током екскурзије бити посећени;
 - припреме ученика и њихових родитеља.

ПРИПРЕМА УЧЕНИКА

За припрему ученика, између осталог, значајно је:

- да они (разговарајући са родитељима и другим особама у породици или коришћењем штампаних и других извора) унапред упознају места која ће посетити и кроз која ће током екскурзије пролазити;
- припреме фото-апарат, камеру и друга техничка средства којима ће бележити оно што ће на екскурзији видети;
- припреме картонске кутије, кесе и друге погодне амбалаже у коју ће се одлагати на екскурзији сакупљен материјал;
- да се психички припреме они ученици који се нису дуже одвајали од своје породице.

Учешће ученика у припреми, као и у каснијој реализацији екскурзије, није значајно само због тога да би се екскурзија добро припремила, већ и због тога да би се ученици током извођења екскурзије према свему на одговарајући начин односили, тврди Д. Марић (1977). Уколико у све то ученици (лично, посредством одељењске заједнице или на неки други начин) нису били довољно и на одговарајући начун укључени, није за чуђење ако се током извођења екскурзије примети да су незаинтересовани и пасивни, да их је тешко окупити око неког објекта, да неки од њих увек знају нешто друго чиме ће се забавити, инсистирају само на активностима рекреативно-забавног карактера и сл. Дакле,

добра припрема екскурзије у којој је наставник све учинио, али није ангажовао у томе ученике, није сама по себи довољна јер се интелектуална радозналост ученика не може постићи и развијати само на основу онога што је наставник одабрао ако у томе нема никаквог учешћа ученика.

ПРИПРЕМА РОДИТЕЉА

Припрема родитеља, према Lj. Продановић, посебно је значајна због тога што су многи од њих сувише брижни, тешко подносе одвајање од своје деце или им деца имају проблема са здрављем, дужим одсуствовањем из породице, нису довољно самостална и др. Уз то, екскурзије су за родитеље посебан материјални издатак, а за неке од њих у том погледу и непремостива тешкоћа. Због свега тога, о свим питањима и проблемима, као и са планом извођења екскурзије родитеље треба на погодан начин (на родитељским састанцима, индивидуалним разговорима и сл.) благовремено обавестити, а по могућности и ангажовати у извршавању неких обавеза. Учесће родитеља у пословима припреме или реализације екскурзије је добро дошло, нарочито због тога што нема потребе да само наставници објашњавају значај екскурзије, што није увек лако нити пријатно задужење. То не треба да чини само наставник и због тога што ће се увек наћи неко међу родитељима који све оспорава, сумња, негодује или у свему томе види само корист школе, туристичких предузећа и наставника.

ПРИПРЕМА ОСТАЛИХ СТРУЧНИХ ЛИЦА

Са гледишта припреме екскурзије, по нама, значајно је и то да се унапред добро припреме и стручна лица која ће учествовати у извођењу екскурзије. То су особе које ће на одређеним местима или објектима у сусрету са ученицима нешто објашњавати, показивати, демонстрирати и сл. Сва таква лица морају унапред бити обавештена о циљу и задацима задржавања ученика баш на том месту или објекту, колико ученици имају времена на располагању, шта их нарочито интересује, шта им је у вези с тим познато, а шта не итд. Ово се чини због тога што се у пракси догађа да људи који немају чешћег додира са децом не знају са њима комуницирати и одржати им пажњу, нису упућени у психологију њихових потреба и интересовања, начина размишљања, не познају карак-

теристике њихове пажње, облика испољавања радозналости, хумора и уопште могућности дејег разумевања и схватања појединих проблема. Ове особе треба (информисањем, давањем инструкција, претходним обавештавањем или на неки други погодан начин) да припреме наставници и то током претходног обиласка места и објеката која се планом екскурзије предвиђају посетити.

На крају треба рећи да обим и сложеност припрема зависи од мноштва фактора. У вези с тим су циљ и задаци екскурзије, место и време извођења, доба ученика итд. Сваки од ових фактора планирање и припрему екскурзије могу учинити лакшом или тежом активности. Тако, нпр., с обзиром на облик екскурзије, много је једноставније припремити и планирати излазак него ли једнодневни излет, истиче Ђ. Лекић (1974).

ИЗВОЂЕЊЕ ЂАЧКЕ ЕКСКУРЗИЈЕ

Екскурзије се изводе према унапред утврђеном плану и детаљно извршеним техничким припремама. За једнодневне и вишедневне екскурзије одговорни су директор школе, вођа екскурзије, поједини наставници и друго задужено особље, а за краће наставне изласке углавном је одговоран наставник.

Уколико екскурзија траје један или више дана из реда наставника бира се стручни вођа екскурзије. Он се стара да се екскурзија у свему оствари према унапред утврђеном плану, односно према постављеном циљу и задацима. Уколико се екскурзија мора одложити, морају се што пре и без скривања ученицима саопштити разлози за то јер би скривање таквих разлога било веома штетно.

За време извођења екскурзије наставник настоји одржати дисциплину јер од тога зависи читав успех екскурзије. Због тога он настоји да се строго држи плана екскурзије, неће дозвољавати непотребно удаљавање појединих ученика и служиће се кратким налозима без сувишног објашњења.

Да би у фазу реализације екскурзије унели више реда, поједини дидактичари наводе да ток извођења или реализације екскурзије пролази кроз неколико етапа.

Извођење или ток екскурзије, према Н. Филиповићу (1980), обухвата:

- a) путовање (које мора бити удобно јер од тога зависи расположење и успех екскурзије) до одредишта, уз успутне одморе, исхрану, посматрања и посете;
- b) смештај или окупљање на одређеним местима;

- c) ступање наставника у везу са кустосима, водичем и другим особљем;
- d) припрема и опремање места екскурзије за нормалан наставни рад (уколико је то потребно);
- e) долазак ученика и наставника, према предвиђеном плану, на предвиђено место;
- f) рад ученика и наставника на том месту (уз одговарајућу помоћ стручних лица).

Од свега наведеног у вези са током извођења екскурзије Н. Филиповић (1980) је нарочито нагласио значај:

1. саопштења циља и задатака који ће се екскурзијом моћи остварити како би ученици могли усредсредити пажњу на посматране објекте, процесе, односе, а, уз то, и унапред знали на који ће се начин одвијати излагања, показивања, кретање и друге активности;
2. начелних информација које се ученицима пре одласка на екскурзију дају да би они лакше могли пратити и опажати током извођења екскурзије;
3. на конкретна питања прећи тек након уводног излагања и од ученика затражених објашњења;
4. наставу на екскурзијама завршавати глобалном проценом утисака и сазнања ученика и настојањем да се истакне оно што је посебно значајно за општу културу ученика, опредељење и животно усмерење, при чему »Сажето, прегледно, импресивно и аргументовано заокруживање процеса учења, отварање проблема за даљи рад, размишљање, провјеравање, повезивање са новим садржајима наставе – највише се јавља у вишечасовним екскурзијама«, истиче Н. Филиповић (1980, 149).

По доласку у објект предвиђен за посету сви ученици се окупе на погодном месту или некој просторији. Ту им се нешто каже о карактеру објекта, колико имају времена за посматрање, како ће посматрати и бележити и где ће се након тога сакупити. Уз то, скрене им се пажња на понашање и могуће опасности. У неким случајевима обезбедиће се чело и зачеље појединих група ученика.

На сваком месту где се посматра наставник настоји да се сви ученици најпре окупе око онога што се посматра и да се поставе тако како би могли сви добро видети (нпр. у круг, полукруг или испред посматраног објекта).

Час на екскурзији не би требало друже да траје од нормалног часа у учионици јер дужа непрекидна посматрања немају ефекта и замарају ученике.

Према Ђ. Лекићу (1974), час на екскурзијама треба да има специфичну структуру. Чине је два дела. У првом делу сви ученици посматрају, док наставник или ангажовани стручњак показују, демонстрирају и објашњавају. У другом делу посматрају мање групе, које су претходно формиране да би извршиле одређене задатке. Тада наставник или стручњак са ученицима разговарају и одговарају на њихова питања. У другом делу часа ученици, истовремено, бележе, скицирају, снимају и узимају узорке за збирке или материјал за каснији рад по повратку са екскурзије.

Након првог и другог посматрања следи сређивање утисака. Наставник сажето понавља шта је посматрано, утврђује да ли су ученици уочили оно што је битно, какав су утисак стекли и да ли је тај утисак целовит. Ученици траже објашњења за оно што им није довољно јасно, разумљиво или нису уочили при посматрању. Ученици на екскурзијама се брзо замарају, па су због тога сви делови часа временски ограничени, а нарочито време за сређивање утисака.

При напуштању објекта наставник или задужен ученик се пред свим учесницима захвале руководиоцу што им је омогућена посета и да том приликом нешто ново и занимљиво виде и тако науче.

ЗАВРШНЕ ИЛИ НАКНАДНЕ АКТИВНОСТИ

Ниједан вид екскурзије није завршен само уколико се изведе одлазак на терен. Њену трећу, такође, значајну фазу представљају накнадне или закључне активности. Оне следе по повратку са терена и извршавају се, по правилу, у учионици, школској радионици, кабинету или другим погодним школским објектима. Завршним радом сумирају се утисци са екскурзије, верификује план и разговара о владању ученика.

На темељу стеченог искуства, односно извршених посматрања, прикупљеног материјала и стечених сазнања следи даљи рад. Тако, нпр., у ваннаставним активностима или радећи код куће, појединачно или у групама, ученици обрађују током екскурзије сакупљен материјал, правећи колекције или збирке (фотографија, разгледница, минерала, хербаријуме и сл.), пишу извештаје или обављају допунске активности (прикупљају информација из уџбеника и шире литературе, изводе допунска посматрања и експерименте или одговарајуће друге активности). Тако сређене податке они могу родитељима, наставницима и

другим ученицима презентовати у виду изложби, наступа у школским радио и ТВ-емисијама или читањем реферата у даљем наставном раду.

Ако је нпр. екскурзија имала за циљ да се ученици претходно упознају са неким објектима, предметима, процесима и појавама, тада се, најпре, у завршном раду истакну битне карактеристике тих објеката, предмета, процеса и појава и, даље, на темељу тога продубљивањем и проширивањем наставних садржина, учење и сазнавање се наставља читањем уџбеника, реферата и других допунских извора, презентацијом сачињених збирки, извођењем нових експеримената, демонстрација или на неки други погодан начин.

Оваквим завршницама екскурзијама ће се не само истински приближити теорија и пракса, школа и њено окружење, него ће се и снажно деловати на ученике да се према учењу активно односе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ампов, Б. (1977): *Нека ишћања у вези са ђачким екскурзијама која иреба конкретније реулсатиш*, у зборнику Васпитно-образовна функција школских екскурзија, Београд: Секција просветних листова република и покрајина Југославије.
2. Баковљев, М. (1984): *Дидактика*, Београд: Научна књига.
3. Бразда, М. (1985): *Теренски рад екскурзије у насрави теорафије*, Загреб: Школска књига.
4. Дорофејев, В. (1959): *Школске екскурзије по Јуославији (10 изабраних екскурзија)*, Загреб: Школска књига.
5. *Енциклопедијски рјечник педагоије*, Загреб: Матица хрватска, 1963).
6. Филиповић, Никола (1980): *Дидактика, 2*, Сарајево: ИГКРО – "Свејетлост", ООУР за уџбенике
7. Жлебник, Леон (1962): *Оишћа историја школства и педагошких идеја*, Београд: Научна књига.
8. Лекић, Ђ. (1974): *Методика насраве познавања природе и груштва, уџбеник за ВИ разред педагошке академије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Патаки, С. (1967): *Оића педагоија*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

10. *Педагошка енциклопедија, 1* (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 11. *20. Педагошки речник, 1*, (1967), Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
 12. Продановић, Љ. (1977): *Раг са родитељима у припреми и организацији школске екскурзије*, у зборнику *Васпитно-образовна функција школских екскурзија*, Београд: Секција просветних листова република и покрајина Југославије.
 13. Рајков, Б. Е. (1932): *Методика и техника екскурзија*, Београд: Ј. Целебцић.
 14. Тешић, В. (1977): *Васпитно-образовна функција школских екскурзија*, у зборнику *Васпитно-образовна функција школских екскурзија*, Београд: Секција просветних листова република и покрајина Југославије.
 15. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика*, 3; Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет.
-

Summary: Pupils' excursions are the traditional form of out-of-school education incorporated in contemporary school. This work shows modern didactical-methodological ideas concerning excursion aims, forms, preparations, realization and subsequent usage of experience acquired by pupils.

Key Words: school, excursion, educational activities.

Резюме: Ученичке екскурсии традиционни вид внешнекшолной образовательно-воспитательной работы нашла место и в современной школе. Здесь представлены современные дидактическо-методические понятия о цели, задачами, видами и образе подготовки, выполнения и дополнительного использования на них приобретенного опыта учеников.

Ключевые слова: школа, экскурсия, образовательно-воспитательные деятельности.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

ДР ТОМИСЛАВ ЦВЕТКОВИЋ
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1.09 Ilić V.

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 83-94

Примљено: 27. 12. 2000.

ВОЈИСЛАВ ИЛИЋ У МЕТОДИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

- О 140. години песниковог рођења -

Резиме: Књижевна студија за предмет има методу интерпретације за млађи школски узраст. Интерпретирана је лирска минијатура Војислава Илића Пролећна зора, у варијантама школске и научне интерпретације. Друга служи за проверу првој и са коначним је изводима о ритуалној песми оболелог и рано умрлог песника.

Студија је посвећена 140. годишњици пишчевог рођења.

Кључне речи: интерпретације, активна метода, оболели песник, ритуална песма.

ЗГУСНУТА ЕМОЦИЈА

Војислав Илић мимоилази коб великих песника да их више поштују и воле но што их читају. Његове су поетске минијатуре у живом делу нашег књижевног наслеђа. Путем њих Илић свог читаоца прати како узима књигу преда се, кад бива дечак, младић, зрела особа, дакле независно од зрења и животног доба појединца. Штавише, неки на Илићу послушати језички обрти, нпр. "чуј како јауче ветар", "влажни до", "сниски тршчани кров", "сумрачак тавни", свакидашње су наше језичко искуство и трајни обрасци језичког мишљења и познавања света, да се овде искуша опаска Д. Живковића на Радичевићеве фор-

муле "збори оде" и "водице завила". Како је емоцију "објектизовао", згуснуо у лирску слику велике поетске лепоте, која бива знак нове осећајности света и висок узор песничкој речи, ушао је у простран круг утицања и последовања, најпре непосредног (војиславизам), затим и посредног. Онамо је његово дело изнова вредновало оно што му је претходило, да би и само било, путем интертекстуалних веза, изнова читано и коначно дограђивано.

Што се књижевности за младе тиче, певао је у оном књижевном току који је пренебрегнут у тзв. модерној дејој песни, претежно у наслеђу надреализма. Уз хумор и парадокс, песме су му још и озбиљне, свечане, мудре, љупке похвале животу и премишљања над његовим даровима. Преуређују концепти књижевности за младе схваћене као књижевности узрасне рецепције, тј. као поткњижевности, у књижевност проширене рецепције коју може читати млад читалац као и читалац однегованог књижевног укуса.

МЕТОДА ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ




Интерпретација је повлашћена херменеутичка метода у књижевној науци и школској настави. Јавила се средином века као *књижевна интерпретација* (Швајцер, Е., 1973), но и пре тога (енглеска нова критика, руски формализам). Спојила је, на изненађујући начин, дотле неспојиве елементе, лични (лаички) доживљај и његову проверу у искуству модерне лингвистике (Сосир), стилистике (дескриптивна, генетичка) и учења о књижевном поступку, интуицији и сл. "Савез срца и ума" прибавио јој је жучне критичаре и оспоравања. Подједнако и ватрене поборнике који је развијају до правог савршенства и бивају заслужни за ново читање књижевности и занимања за њену науку.

У својој школској варијанти метода је обновила наставу књижевности примерима увек новог и једноставног читања и тумачења штива. Условљени су поимањем дела као уметности и вештином вођења, иначе названом умешност тумачења (немачки *kunst*, хрватски *умеће*), већ од објаве уметничке лепоте која сама себе оправдава и коју сваки ученик прихвата као лично добро. У обратном случају враћа се у методе које подносе шаблон, нпр. у школску анализу. Предочена је у примерима високе креативности (Миларић, В., 1975), у корпусу је метода за активну наставу (Ивић, И. и др., 1995), ово из пројекта Unesco за развој дејој способности и богаћење њиховог искуства. На свој се начин томе придружује пројект *Дејој ренесансе* Домановог Института за развој могућности путем ране стимулације (Mc Coy, J., 1999), с поставком да развоја способности нема мимо личног искуства.

И, у опису њене процедуре, метода поставља лични доживљај наспрам облика дела и затим их пореди. Облик дела коначно је испољен у његовом језику. Отуда је и полазиште методи у језичким појединостима текста, тј. у његовом стилу, да му се у средиште продре путем тзв. херменеутичког круга. Избор појединости следи онако како читаоца води интуиција и како се дело само отвара. Разумевају се као језичке микроструктуре, оживљена места у тексту или како другачије, сходно важећим погледима на стил и развоју тих научних дисциплина.

Само читање је антиципација или повратна спрега: наслућивање смисла (претпоставка) и његова провера у кретању напред и уназад од оног условног почетка, нпр.:

Алгоритам круга

облик		лични
дела		доживљај
појединост бр. 1		поставка: прихватање/одбацивање
појединост бр. 2		шира поставка у провереном искуству
појединост бр. 3		(...)

Каузални ланац: *средствено-ефекатни, средствено-ефекатни...* што је у критици названо "врћењем у кругу". Но укупност текста превазилази изгледе "потпуног" читања свих могућих значења и упућује на избор који може бити проверен.

Интерпретација обнавља доживљај дела, но за коначан циљ нема спонтани но књижевни доживљај. То обраћа пажњу на књижевни поступак. Тек поредба утисака и средстава, тј. места у тексту која су га изазвала, личном доживљају придружује свест о начину његовог настанка. То је и свест о стваралаштву као природи лепог, очараности, задовољства у читању (у Бартовом термину *plaisir du texte*). Књижевни доживљај је парадоксалан: очарава био весео или тужан. Бранкова туга је срећна туга, Илићев бол крепак, суздржан односно леп.

ПРИМЕР: А. Вучо

Ослони ли се на пример, култна песма А. Вуча и нове песничке струје, *Мој отац њиравај вози*, пева о сину возача трамваја. Песма је исповедна. Дечак је очаран атрактивним очевим занимањем и уједно забринут због тога: оцу је оболела нога, она којом трамвај вози.

Песма допушта више читања и питања у различитим смеровима која не воде никуда. Нужна су она која повезују утиске у целовиту представу. Полазиште може бити у речима "мој отац", "вози, вози", понављаним сходно самом кружном кретању трамваја. Такође у "сјају" блиставе и моћне направе, њеном тешком кретању, "стењању" на низбрдици или у мучним часима бдења када болесна очева нога "не спава". Зачињу емотивне линије с подлогом у детињој бризи за драго биће, у раној повреди детиње илузије о родитељској моћи, у наслућивању тврдох закона реда.

Започне ли се од првог полазишта, у очараном исказу дечака отац је високо горе на трамвају, озарен светлошћу. Само "на једној ноzi стоји"; другом "притиска бремзу" и тако "стотине људи дневно" вози по граду. А онда се исказ мења,

он вози, вози и вози

на својој болесној ноzi,

и ето прекида у језичкој структури. То је језичка грешка, стилем. Не каже се "вози на ноzi", већ вози ногом. Два су исказа у једном, о оцу возачу и оцу носачу; како се један од другог луче, зачиње се и поетска визија. Овде се може пратити и то како она настаје. Замена инструментала локативом од тела је одвојила очеву ногу и осамосталила је у посебно биће, у некаквог големог и добродива који на себи носи (удобно замишљамо како свој терет прти, предано жури, тетур се на низбрдици) стотине људи дневно. Но то је големо биће болесно и у недогледном кружењу градом не разбире се час за предак и исцељење.

Нога-возило паралелна је слици оца возача и слици моћног возила, такође добрих и укроћених бића у друштвеном раду, и у свом даљем развоју интерпретација их поступно изазива и једну и другу улаже. Наспрам распршености емотивних утисака, њихово повезивање у целину доживљај уређује у једноставан и доступан облик. Згушњава га у слику опсесивне снаге, изазовну у сталном рушењу и обнављању, како и пресликава своја значења на појам рада и односа у друштву.

Митем живе направе

(А. Вучо: *Мој отац штрамвај вози*)

отац

моћна

дечаков

произилажење

направа

нога-возило

Аналог: *човек машина, живи мршвац, човек микрочип, итд.*

ИЛИЋЕВА ПРОЛЕЋНА ЗОРА

Школска интерпретација полази од структурних елемената штива који су својствени његовом облику. У лирском тексту то су песнички језик, мотиви, слике, ритам и аутор дела. Планирају се и бирају сагласно њиховој хијерархији у тумаченом примеру. Другачије речено, метода има полазиште у оним појединостима текста у којима је одабрани елемент језички остварен. При томе се има на уму да тежиште рада није на самом елементу, но на доживљавању целине и овладавању методом. Путем ње се негује литерарна рецепција и сензибилитет деце у предворју литературе, њихово креативно језичко осећање и просуђивање појава. Самостално откриће ове или оне књижевне појаве, свакако уз одређену поткрепу, друго је име за увећану способност.

Пролећна зора Војислава Илића штиво је за читање у трећем разреду основне школе.

За њом ће уследити, већ у старијим разредима, *Зимско јуџиро* и *Први снег*. Пример свог малог читаоца забавља језичким сликама што се извлаче једна из друге попут склопиве дечје играчке, нпр. *маћушке*. Целина се открива у сваком свом одвојеном члану и, како је то у ваљаним примерима независно од имена њиховог аутора, изнова се враћа у јединству делова. Ово би допустило чланковиту интерпретацију Илићеве песме, моделовану у целини, одвојено и са прескоком.

Што се естетског читања тиче, предлажу се говорни гестови у Остиновом смислу (*клицање* и сл.), за мотивацију неки од тексту блиских мотива, нпр. *раћање какве домаће живоишње, раној усјајања, даривања*. Једноставан Илићев пример живо улази у духовну вертикалу времена, тј. у митски декор вечног повратка и ритуале обнове. Пролећни уранак, иначе, није одвојив од другог ритуалног и обредног наслеђа: богојављенске ноћи, божићног бдења, сртења зиме и лета, покладног маскирања, итд.

Теоријска подлога примера изложена је у секвенцама како следи:

А) *ојис зоре (јуџира)*, = *узвична инџонација*, - *емоционална лексика*, - *јомерање значења освиџа у знање јорога*; Б) *ојис јролећа*, - *узлазни низ јојединосџи*, - *јлајоли јрвој јокреџа*, - *јомерање значења давања у значење даривања*; - В) *сјајалисџија у ојису*, - *риџуална радња буђења*, - *јомерање значење буђења у исцељење*, - *биојрафске и еиџојрафске јојединосџи*.

Модел склопиве дечје играчке: мађушка

А) Чланак о сунцу (*ћодмодел ћрешке*)

1. За рану зору кажемо: *излазак сунца, рађање сунца*. – Који је начин изразитији и лепши? Који боље преноси радост новом дану?
2. У песми се развија *слика изласка сунца*. Објасни шта у песми упућује:
 - а) На јутарњи пород:
(Помогни се подстицајем:
зора –мати
сунце –син)
 - б) На скровито место рађања:
(Подстицај: *далеки истћок, ћама...*)
 - в) На основну боју предела:
(Размотри речи у којима се понавља *руј*, руменило крви.)
 - г) На убрзано одрастање младог сунца:
(Размотри јачање светлости и оживљавање предела.)
3. *Шћа закључујеш?* (У чему смо погрешили? Која се слика развија у песми?)

Б) Чланак о пролећу (*диверћенћино мишљење*)

1. Са сунцем се *рађа и младо ћролеће*. Какав је то час?
(Скровит? Свечан? Тајанствен? Страшан?...)
2. Али, ко кога рађа? Предложи могућност!
(Нпр. *јућро, Свевишњи, ћама –мати*
ћприрода, ћролеће, ћредео –пород)
3. Објасни како настаје пролећни предео.
(Поступност: *Најћре...Зайћим...Најзаг...*)
4. Именуј тек рођене појаве.
(Имена за мало, ситно, младо, тек рођено.)
5. Ко то *ћеби гарује* мирисно и цветно пролеће?
(Ко храну? Ко плаво небо? Ко маму? Ко дом? *Шћа закључујеш?*)
6. Волиш ли да *ћримаш и дајеш гарове*?
(Шта ти дарујеш мами? Шта другу? Шта непознатој особи? Чији си давалац и мали добри родитељ? *Шћа закључујеш о људима у друшћиву и свећу?*)

В) Чланак о песнику (*инћуићивно оћкриће*)

Песник је *скривен*. Где то?
(Помогни се описом:
ћприрода –буди се у пролеће
деца, људи –уснули у кућама)

песник – на пролећном уранку)

1. Он час изблиза, час издалека види појаве. Колико је удаљен од сваке од њих?

(Помогни се *стијалишћима* у опису:

роса, цвеће: мирише их, додирује - лежи крај њих у тами

поље, река: види их издале - придиже се у полумраку

небо, горе: обухвата их погледом - устаје у дневној светлости)

2. Повежи песникове покрете у целину. *Шта си закључио?*

(Врати се на десну горњу колону да разумеш шта је песник чинио. Изненађује ли те то?

3. Док друге *буди*, песник се и сам *буди* и *устијаје*. Како те речи разумеш?

(Помогни се подацима о Илићу:

- рано побољева од грудне болести
- излази у лов, борави у природи
- умире млад, у 34. години)

4. Верујеш ли у исцелитељску моћ природе?

(Упознај неке народне обичаје:

- уранак на Цвети и Ђурђевдан
- умивање росом, цветном водом, кићење зеленилом
- боравак у природи као у храму.

НАУЧНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Школска се интерпретација проверава научном интерпретацијом и у зборницима за школу обично се излажу обе. И у овом случају то начело бива уважено.

Описна песма В. Илића *Пролећна зора* датирана је када и неке његове најпознатије поетске минијатуре, *Зимско јушро* (1884), *Грм* (1883), *У позну јесен* (1889), *Сиво, суморно небо* (1886). Изворно је написана за школу, као и *Зимска идила*, *Анђео мира* или *Свети Сава*. Објављена је у *Српчећу*, маја 1886, и прештампавана у школским читанкама и зборницима за школу, у свести генерација није мање присутна од својих познатијих књижевних вршњакиња.

Даљем разматрању примера претходи опаска о верзијама текста *Пролећне зоре*, читаначкој (Милатовић, В., 1992) и у критичком издању аутора (Илић, В., 1981). Научна интерпретација ваља да узме у обзир обе. Илићев изворник осовремениван је за школу у језичким појединостима текста (нпр. "*пролећња*" –

"*пролећна*", "*пошочић*" – "река") и у ритму. Изворни дванаестерац преломљен је у лепршавији шестерац што је, уосталом, допустила Илићева јака цезура, односно синтакса стиха. Проблематика дајцеста, осим наведених опаски, овде даље неће бити разматрана.

У књижевној критици Илић слови за најбољег нашег песника пејзажне и меланхоличне лирике инспирације. Доделени статус му се донекле сужава, па је песник виртуозних малих форми и "*релативно стилистичних слика*" (Леовац), "*декора*", "*свољашњеј оквира*", "*неизразитији јесник природе*" (Деретић, Ј., 1983). *Пролећна зора* не остаје у кругу дате оцене. Већ је нијансовани опис по самој својој природи нужно и динамичан. Не уређује га само један низ појединости но и његова подлога, други низ појединости из онога првог искључени садржаји. А како се структуре саодносе, крећу, зрцали се унутрашње биће песме, нпр.

Илићева поетска минијатура

Покрет: ловац, пси, лисица, петао
у пределу

Мир: природа заустављена у часу раздањивања

Пример: *Зимско јујиро, Први снег*

Мир: људи, деца (уснули у кућама)

Покрет: природа (буди се у зору)

Пример: *Пролећна зора*

Обрт: *природа/људи, људи/животиње, дивље/птице, свољашње/унуљашње...*

овде: нечији ход у недоба, на самој размеђи дана и ноћи, или заустављено време у ишчекивању да зрак сунца такне предео.

Илићеве јутарње песме мале су расправе о бивању и смислу. Сликају драму дана и ноћи на чију симболизацију, тј. згушњавање смисла, упућују места прелаза: петао као путовођа у тајно, лисица, мала варљива дивљина, ловац или присуство смрти, лахор, пси. У *Јујироу на Хисару* (1890) онамо је смештено црквено звоно. Лахор је час студен, час топао, нпр. у *Зимском јујироу* и *Пролећној зори*. Време је заустављено у *Позној јесени* и *Грму*, примерима изван Илићеве јутарње песме, док је у *Јујироу на Хисару* то непроменљива, смрзнута збиља на лицу људи.

Бивање о коме се у минијатурама расправља заправо је само време, изворно: вртња у простору, обрт. То није календарско ни механичко време, но време живота или саме вечности. Јутро и вече видови су таквог обрта, овде времена дана у време ноћи. Лето и зима делови су године који се окрећу посред-

твом пролећа и јесени, што уједно и објашњава и околност да у старим календарима та годишња доба нису била заступана. А будући да је време непрекидна датост, ни граница између дана и ноћи, лета и зиме није прелазна: постојати може само оно што је од почетка било.

Догоди ли се, ипак, чудо промене, бива оно што не може бити: пукотина у времену, прастварање. Дан прелази у ноћ, лето у зиму, тама у светлост, што је заправо оно о чему се и у Илићевој описној минијатури пева. Са ужим целинама у времену наступају шире и,

Обрт времена

(место прелаза)

а) делови дана:

јутро/вече

б) делови године

пролеће/јесен

в) делови живота,

раздобља народа,

крвних лоза...

Описна појединост

(нпр. освит, цвет, роса...)

"освиїї дана"

"освиїї пролећа"

"освиїї доба"

пројектује ли се све то на структуру описа, иста појединост силази и у друге слојеве песме, како се и образује сложена структура описног текста.

На месту прелаза у *Пролећној зори* нашао се сам песник. Место му обећава прастварање: поглед на обе стране постојања. Одатле као да му потиче и двојни облик примера, спој пејзажне песме и зова буднице. Удајање облика, иначе, није изван традиције, романтичарске и оне од ње старије. Још ће буклички песник своју несклону вилу сместити у аркадијски пролећни предео и добу љубави препустити да уместо њега буде довољно речито.

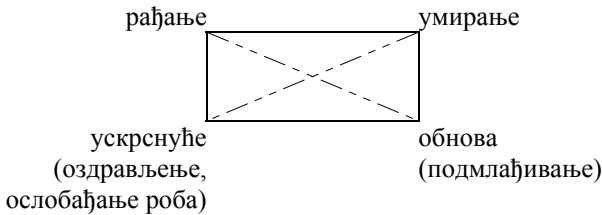
Језички декор песме потекао је из полазне *слике свейлосџи*, положене иза њених мотива: *јушџра*, *пролећа* и *обнове*. Светлост је оно што се не види, а допушта да у њему друго буде виђено и да бива, настане. Творачка начела такође су јутро и пролеће: прво даје дан, друго почетак времена, годину, сунце, сина, итд..., што се на овај начин и у индоевропским језицима изриче. Код Илића се најпре очитује у *рују*, јутарњем руменилу што се разлива пределом као постељом породиље. Сунце се рађа радосно и свечано и тај раноранилачки доживљај из песме се враћа у језик из кога је и потекао и обнавља у његовој свакидашњој колоквијалној употреби.

Младо сунце најављује дарове здравља и среће и песник радосно позива децу и људе да га дочекају. Уследиће, међутим, на посебан начин описан проле-

ћни предео. Илић је мајстор нијансе: опис му је богат, чулно свеж, пун. Цветни и мирисни пролећни предео дочараван је поступно као да се помаља из таме: *цвеће, њчела, роса, њоље, небо, далеке њоре*. То оставља утисак да пролећни предео управо пред нама настаје у океану прародитељске светлости, што донекле помера првобитно значење дарова.

Исто се значење још једаред понавља у посвећеној обнови, средишном делу лирске минијатуре. У песми се пева о природи, али и о песнику у њој: скровито прати рађање пролећа у јединству и целини света, чији је и сам део. Оживљавао га је глаголима за први покрет, "устале су пчеле", "подигло се цвеће" и сл., описивао онако како је настајало, од малих појава у тами боље виде од ситних. Песник је, међутим, следио измену видних стајалишта: поглед изблиза у мирисању биља и росе, поглед издаље на реку и пољане травне и, поднајзад, свеобухватан поглед на небо и далеке горе.

Ритуал прелаза (семиоџика)



Поетски систем: *лежање/успјајање, сан/јава, јуџарња њесма/вечерња њесма, њролећна њесма/јесења њесма*

Повезивање стајних тачака у непрекинуту линију образује тајну радњу налик на тиху молитву. Песник је лежао на тлу, у трави и роси, да би се, како је пролеће стизало и светлост јачала у пределу, подигао и усправан дочекао пуно јутарње сунце. Кретање тела одговара ритуалу прелаза из неживих у живе. Онај који позива друге да се пробуде као да и сам из некаквог тешког сна устаје. А за разумевање тога сна, као и саме скровите радње, ваља се обратити на биографске податке о грудоболном песнику, на лов у рана јутра, на пејзажну инспирацију и љубав за природу. Свечан и узбудљив долазак пролећа и у народној је традицији час обнове здравља и среће, у шта је могао веровати и овај префињени и меланхолични лирик.

С мање се већ поузданости може говорити о затварању Илићеве описне минијатуре и чврст значењски систем. За мотиве обнове и ускрснућа има пот-

врда у пишевом опусу у коме се та лирска слика понавља, нпр. у "йодмлађеном свећу" (*Пролеће*, 1883), у "обнови" (*У йролеће*, 1889), чак и у "ускршавању" (*Празнично јујиро*, 1890). Томе се придружује Илићев став усрдног прихватања дарова живота, ма какви они били, тон суздржане ведрине. За њима опозитне назнаке најаву ваља тражити у померању мотива јесени, од значења доба плодова и обиља (*Јесен*, 1883) ка значењу исечка времена у коме се пролећна обнова (или ускршавање?) смисаоно изврће (*У йозну јесен*, 1889, *Сиво*, *суморно небо*, 1886), што се све збивало пред сам крај песниковог живота.

Прилог верзија песме Војислава Илића

(оријинал и гајјесѝ)

На истоку плавом рујна зора руди.
Дижите се, децо, дижите се, људи.
Устале су пчеле, подигло се цвеће,
Са далеких гора поветарац леће.
У мирису цвећа, у бисерној роси
Он вам свако здравље и весеље носи.
По пољима травним разлеже се јека,
Одјекује небо и гора далека.
И кроз тихе равни поточић кривуда,
А песме и свирке разлежу се свуда.
Од здравља и среће надимљу се груди,
Устаните, децо, рујна зора руди.

(*Пролећња зора*)

На истоку плавом
рујна зора руди:
Дижите се, децо,
дижите се, људи!
У мирису цвећа,
у бисерној роси,
она сваком здравље
и весеље носи.

Устале су пчеле,
подигло се цвеће,
са далеких гора
поветарац леће.
Кроз пољане травне
повија се река.
Одјекује небо
и гора далека.

Од здравља и среће
надимљу се груди.
Устаните, децо,
рујна зора руди.

(*Пролећна зора*)

ЛИТЕРАТУРА

1. Штајер, Е. (1973): *Умешносћ шумачења, Херменеушика*, "Дело", XIX, Београд: Нолит
 2. Деретић, Ј. (1983): *Историја српске књижевносћи*, Београд: Нолит
 3. Илић, В. (1981): *Сабрана дела*, I-IV (приредио М. Павић), Београд: Вук Караић
 4. Милатовић, В. (1992): *Чићанка са основним појмовима о језику за III разред основне школе*, Београд: ЗЗУИНС
 5. Миларић, В. (1975): *Интёрпретација гечје ћесме*, Сарајево: Свјетлост.
 6. Ивић, И. (1995): *Акћивно учење*, Београд: Институт за психологију
 7. Mc Coy, J. (1999): *Ваше гетће ћеније*, Ниш: Zoograf
-

Summary: This literary study, intended for pupils of lower elementary school grades, deals with the method of interpretation. "Dawn in Spring", a lyric miniature by Vojislav Ilić has been interpreted both in school and scientific variants, the latter serving to test the former variant and it contains the final excerpts about the ritual poem by the sick and early deceased poet.

The study is dedicated to the 140th anniversary of the poet's birth.

Key Words: interpretation, active method, sick poet, ritual poem.

Резюме: Литературное изучение за предмет имеет метод интерпретации для младшего школьного возраста. Интерпретирована лирическая миниатюра Воислава Илича "Весенний рассвет", в вариантах школьной и научной интерпретации. Другая служит для проверки первой и с конечными выводами о ритуальной песне заболелого рано умершего поэта. Изучение посвящено 140 годовщине рождения писателя.

Ключевые слова: интерпретация, активный метод, заболелый поэт, ритуальная песня.

ДР ДРАГОЉУБ ГАЈИЋ

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1 (02.053.2) .09

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 95-98

Примљено: 12. 04. 2000.

СТО ВУКОВА ПРЕМА СТОТИНИ ВУКОВА

Резиме: У раду је указано на сличности и разлике у теми и обради појединих делова приче, на уметнички поступак и на разлике у обради исте теме. Посебно је указано на предности и вредности уметничког поступка у песми: антиклимакс и духовит обрт на крају. Звучни слој је присутнији у песми.

Кључне речи: украјинска прича, песма СТО ВУКОВА, антиклимакс, звучни слој, образложеност у песми, духовит обрт.

Вредност уметничког дела процењујемо на основу више чинилаца. Један од битних чинилаца је избор теме о којој песник (писац) пише. Уметник је даровитији и самобитнији ако успе да пронађе и одабере тему о којој нико није писао пре њега. Дешава се да слабији, мање даровити уметник пронађе тему која је снажнија од њега, па уместо да писац савлада тему, тема савлада писца и он не успева да оствари успелије уметничко дело. Има појава да даровит уметник успешно обради тему коју мање обдарени писци само открију, али не успеју да о њој створе вредно уметничко остварење.

Слави, успеху и угледу збирке и песме СТО ВУКОВА Григора Витеза, кад се појавила 1957. године, допринело је уверење да је песник Григор Витез одабрао самосвојну, изворну, тему о дечијем страху и успелом песмом помогао деци да се, посебно духовитим обртом на крају песме, ослободе безразложног

страха. Али није тако. Песник Григор Витез није изворан и самосвојан у избору теме, а то битно утиче на наш суд о уметничкој вредности његове песме.

У књизи УКРАЈИНСКЕ БАЈКЕ на 176. страни налази се шаллива причица СТОТИНА ВУКОВА. Како се књига УКРАЈИНСКЕ БАЈКЕ појавила касније него сарајевско издање песама СТО ВУКОВА, уверен сам да је Г. Витез знао ову украјинску шалвиву причицу из неког ранијег издања.

Ево причице СТОТИНУ ВУКОВА:

"Причао једном неки момак:

- Натрпео сам се страха јуче кад сам ишао кроз шуму. Једва сам умакао!

Питају га:

- А шта ти се тамо десило?

- Ма гонила ме је цела стотина вукова!

- А-ух!

- Шта: а-ух! Па и нека није стотина, али их је педесет било!

- Па њих нема толико ни у целој шуми!

- Још и не верују! Кажем вам да ме је сигурно једно десетак вукова јурило!

- Ма хајде, не лажи!

- Зашто бих лагао! Лепо вам кажем - кад јурну вук за мном! ...

- Па где си га видео?

- Па, богами, чујем ја у жбуњу нешто шуш-шуш..."

Збирка песама зове се врло слично - СТО ВУКОВА. У њој се налази песма СТО ВУКОВА. Колико је, дакле, Григор Витез у овој песми изворан и самосвојан песник?

Наслови обеју творевина су скоро исти: СТОТИНУ ВУКОВА - СТО ВУКОВА. Тема обе творевине је причање млађег о свом страху пред старијима. У обе творевине је присутно народно искуство преточено у изреку да су у страху велике очи. У обе творевине је неко дошао из шуме и одраслима причао о свом страху. У украјинској народној бајци то је младић, а у Витезовој песми се не каже ко је Јова, али је очигледно да је одраслије дете које може и сме само да лута по шуми. И један и други сами, без захтевања одраслих, причају о свом доживљају у шуми. Обојица признају да су се уплашила. У обе творевине узрок страха је сто (тину) вукова. Витез је створио развијенију творевину и успелије је дочарао Јовину потребу да оправда свој страх, па зато Јова каже да вукови имају страшне зубе, "па урлају, завијају" и тиме плаше Јову.

Причање у обе творевине прекидају одрасли. У причици одрасли своју неверицу изражавају само једном речи: А-ух!, а у песми реченицом: "Није ваља равно сто!" Потом је присутна велика сличност песме са причицом која указује да се песник угледао на причицу. Јунак украјинске приче каже да "их је педесет било", а у песми Јова каже да их је било шездесет, педесет и да их је било много, "пребројат их нисам мого". И причаца и песма имају исти уметнички поступак: антиклимакс. И момак у причици и Јова у песми почињу причу од највећег броја и од свог најснажнијег осећања страха, па се крећу ка смањивању броја вукова како осећање бива слабије. Оба јунака смањују број вукова на десет.

У следећем делу се песма и прича разликују. У причици одрасли кажу момку да не лаже, а у песми одрасли кажу Јови да није било ни десет вукова, да се то њему само причинило, да му се само снило, што је много успелије решење и због тога је песма уметнички успелија.

На крају приче момак каже да га је журио вук из шуме, а Јова у песми каже да је јасно видео два и, да би убедио одрасле у оправданост свог страха, понавља већ више пута поновљен рефрен "... очи сјају, па урлају, завијају...".

После тога у песми одрасли кажу Јови да нису била ни два вука, а у причици одрасли питају момка: "Та где си га видео?". Иако је у овом питању и присенак подружљивости, момак је не осећа, па одговара где је видео вука.

У обе творевине је после тога исто решење: оба јунака су чула да је нешто шушнуло. У причици момак каже да је чуо "шуш-шуш", а у песми је Витез дочарао разбијенију и успелију слику: нешто је шушнуло, шумгнуло, шума је густа, не види се, па је могуће да је био повелики миш. Сличност је превелика јер обе творевине имају реч шуш.

У овим творевинама постоје и разлике. Песма Григора Витеза је развијенија, обимнија, а поступци јунака су образложенији. Антиклимакс је успешно развијен и уметнички образложен, а звучни слој песме је у предњем плану, наглашенији и уметнички је већа улога и вредност звучног слоја у песми. Он открива праве узроке страха и омогућује комичан обрт. Несклад између великог страха и малог узрока страха много је убедљивије и образложеније дочаран у песми, па је отуда и успелији комичан обрт којим се постиже много више у уметничкој поруци песме него што је у причици. Песма би била много вреднија да је песник Григор Витез одабрао тему о којој до њега нико није певао. И овако песма је вредна јер открива где све песници за децу могу да пронађу теме и узор и како могу успешно да их обраде и превазиђу своје узоре ако су даровити песници.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Витез, Григор (1961), Сарајево: Свјетлост
 2. *Украјинске бајке* (1963), Београд: Народна књига.
-

Summary: This work shows the similarities and differences in the topic and in treating some parts of the short story. It also shows the artistic procedure and differences in treating the same subject. Advantages and values of artistic procedure used in the poem and the short story have been especially strengthened: anticlimax and a witty turn in the end. However, the poem has more dominated sound layer.

Key Words: The Ukraine short story, poem A Hundred Wolves, anticlimax, sound layer, rationale in the poem, a witty turn.

Резюме: В работе указывается на сходства и разницы в теме и обработке некоторых частей небольшого рассказа, на художественный поступок и на разницы в обработке такой же теме. Особенно указывается на преимущества и ценности художественного поступка в стихотворении: антиклимакс и остроумный оборот на конец. Звонкий слой более присутствующий в стихотворении.

Ключевые слова: украинский маленький рассказ, стихотворение сто волков, антиклимакс, звучный слой, обоснованность в стихотворении, остроумный оборот.

ЉИЉАНА СУБОТИЋ

Учитељски факултет
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.880.30

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 99-106

Примљено: 02. 12. 2000.

ДРАМСКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме: Почетком седамдесетих година двадесетог века аналитичари су закључили да се дотадашњим методама у настави страних језика недовољно развијају креативне способности и да могућност ученика да се ангажују у свакодневној комуникацији није достигла задовољавајући ниво.

Експерти за стране језике констатовали су да лингвистичка компетенција не подмирује потребе које може подмирити комуникативна компетенција. Комуникативне методе стављају у центар пажње комуникативну компетенцију. Лансира се слоган "знати како говорити" уместо "знати говорити" (Гочанац-Миливојевић, 1997).

Кључне речи: настава, драмске активности, страни језици.

Dgil-вежбе у настави страног језика се свде на механичко понављање и често изазивају монотонију и незаинтересованост, комуникативно оријентисаним вежбама у настави страних језика се изграђује учениково осећање за језик и тиме постиже и већа мотивација за учење.

Само активирањем учениковог посматрања, пажње, мишљења, осећања и воље применом комуникативних вежби могуће је остварити јединствени циљ наставе страних језика: стицање комуникативне компетенције.

У драмским активностима које се примењују у настави страних језика комуникативна компетенција има приоритетно место. Користећи драмске акти-

вности као што су активности за опуштање, језичке игре, симулиране говорне ситуације, дискусије и слично стимулишемо ученикову машту и наводимо га да доживљавањем усваја језик као живо средство комуникације.

Ради се у мањим групама од четири, пет или шест ученика. У свакој групи треба да се нађе по један талентован ученик. Групни рад подразумева да сви учествују у раду и да добро сарађују.

ТИПОВИ ДРАМСКИ АКТИВНОСТИ

I Активности за опуштање

Овим вежбама се ученици припремају за наредну фазу рада. Њима се постиже радна атмосфера у којој се ученици истовремено и опуштају и концентришу. Ове активности обично трају 5-10 минута. Навешћемо само пет примера активности за опуштање и припрему за рад.

1. Циљ: Развијање способности осмишљања

Затражимо од ученика да разгледају своје окружење, друга до себе, наставника, слику на зиду и слично уз напомену да обрате пажњу на детаље. Затим затварају очи и наводе све што су видели по сећању.

2. Циљ: Говорна јорука

Једног ученика замолимо да од осталих ученика тражи да извршавају његове налоге на страном језику.

- Steh auf!

- Mach die Tür (das Fenster, dein Buch,...) auf (zu) !

- Nimm deine Bücher aus deiner Mappe!

- Zeige mir den roten Bleistift!

Правилно извршавање наложене радње претпоставља исправно слушање. Ове вежбе, дакле, стимулишу и активирају ученика да слуша, а пошто не траже вербално реаговање ученика, нарочито су подесне у почетном стадију учења језика.

3. Циљ: Побољшање концентracије

Један ученик каже једну реч, следећи говори нову реч која почиње последњим гласом претходне речи. (мр В. Ружичка-Шеховић, 1983)

Gras, sagen, Nachricht, Tänzer, Rätsel, lernen, ...

Ова вежба је погодна за развијање такмичарског духа међу ученицима или групама.

4. Циљ: Креативно мишљење и прилагодљивање језичким структурама

Ученик из једне групе почиње реченицу. Ученици из осталих група допуњавају смисао реченице и почињу нову реченицу коју треба допунити. У почетку наставник може дати неколико реченица на табли, при чему се може изабрати од понуђених речи или једног од понуђених облика. (презент, футур, перфект, одговарајући облик заменице и слично.)

- Er ist nicht in die Schule (nach Hause, ins Kino, ...) gekommen, weil...

- Mein Freund fragt mich (dich, ihn, sie, uns, ...), wann...

- Wir werden entweder hier bleiben, oder...

Ове активности имају, сем репродуктивног, и продуктивни карактер јер ученици самостално проналазе речи и структуре за допуну.

5. Циљ: Развијање способности уочавања

Један ученик извади све ствари из своје торбе и стави их на сто. Ученици их посматрају неко време, затим их ученик врати у торбу, а ученици по сећању записују на страном језику све што су видели. Може се захтевати да обрате пажњу и на боје предмета. Свака група прочита шта је записала, а онда се исправља ако је потребно и евентуално се прогласи победничка група.

Наведене и сличне активности треба изводити у континуитету јер се тако постиже опуштена и радна атмосфера, побољшава концентрација и сарадња међу ученицима.

II Језичке игре

За игру уопште може се рећи да је најприроднији облик учења. Игра активира емоције, мишљење, креативност и доприноси такмичарској атмосфери у разреду.

Пошто је у игри ученицима јасна ситуација, онда им је јасна и употреба језика у њој. Игре олакшавају учење страног језика јер се ученици вежу за игру и тако лакше памте језичке изразе. Језичке игре освежавају и охрабрују ученика, изазивају радост и самопоуздање, дају нов ритам и радни елан, подгревају машту, повећавају интересовање и мотивацију - укратко стимулишу продуктивну активност ученика. Оне обично трају 5-15 минута.

1. Игра њанијомиме

Циљ: Увежбавање способности постављања и одговарања на питања.

Ученику - добровољцу ученици постављају питања.

Нпр. - Was machst du am Montag!

Ученик одговара пантомимом да игра тенис, чита књигу, гледа телевизију, поспрема собу и слично. Остали редом треба да кажу шта он ради.

Нпр.: - Am Montag spielt Marko Tennis.

2. *Игра појахања*

а) Циљ: Стимулисање перцептивне активности ученика

Један ученик описује неког друга из разреда, а остали погађају његово име. Могу да постављају питања како би лакше погодили о коме је реч. Онај ко погоди име описује следећег ученика.

б) Циљ: Развијање навике пажљивог слушања

Једна група описује неки предмет или радњу, а остали погађају о чему је реч. Ова игра има вид загонетке, што је чини посебно интересантном и могуће ју је примењивати на свим нивоима без обзира на доба, па чак и када су знања ученика оскудна.

Примери:

A: - Es ist groß und schwarz. Es hängt im Schulzimmer. Was ist das?

B: - Die Tafel.

A: - Es ist weiß. Kinder trinken es gern. Unsere Katze trinkt es sehr gern. Was ist das?

B: - Das ist Milch.

3. *Асоцијација игеја*

Циљ: Развијање способности брзог мишљења и асоцирања

Први ученик изговара једну реч на страном језику. Други ученик је понавља, затим изговара неку другу реч која се налази у некој вези с првом. Трећи ученик понавља другу реч и наводи неку трећу која га подсећа на другу итд. Што се игра више наставља, сваки учесник додаје по једну везу више у ланцу асоцираних речи и идеја.

Пример:

1. Schüler: Die Reklame.

2. Schüler: Die Reklame! Das erinnert mich an einen Filmstar.

3. Schüler: Der Filmstar! Das erinnert mich an eine Schauspielerin.

4. Schüler: Die Schauspielerin! Das erinnert mich an ein Theater.

Сваки ученик који не успе да асоцира следећи појам у току од пет секунди испада из игре (Бјелица; Остојић, 1983).

Иако донекле сличне са претходним активностима игре су ипак конструктивније јер омогућају на коришћење маште, допуштају индивидуализацију, а

баве се свим језичким аспектима који се кроз игру комбинују и преплићу, пружајући шире могућности употребе језика.

III Дискусија

Дискусија је свакако најтежи облик драмских активности јер захтева поузданије владање страним језиком и дубље познавање тема о којима се расправља.

Више него у другим активностима, у дискусији се испољавају темперамент и емоције јер учесници о одређеним проблемима имају различито схватање и ставове. Дискусија се углавном развија на основу аргумената и противаргумената. Сваки учесник у дискусији настоји да аргументима докаже исправност свог мишљења и ставова.

Пошто је формирање мишљења саставни део образовно-васпитног процеса, потребно је и корисно отворено разговарати са ученицима о актуелним темама. Планирају се теме за обраду, при избору учествују и ученици. У току једног месеца довољно је обрадити једну до две теме.

Наставник задужи ученика који треба да припреми увод о теми, а сви остали се припремају за дискусију. Наставник усмерава ток дискусије у којој учесници заступају свој став користећи најкарактеристичније језичке структуре за изражавање мишљења. Специфичне формулације и реченичне обрасце за изражавање мишљења (слагање и прихватање, неслагање и одбацивање итд.) ученици би морали претходно увежбати (М. Тановић, 1972).

Примери:

- *Meiner Meinung nach ...*
- *Ich bin davon überzeugt, dass ...*
- *Ich bin dergleichen Meinung, denn ...*
- *Ich glaube nicht, dass ...*
- *Meiner Meinung nach ist diese Behauptung nicht richtig ...*
- *Ich bin von der Richtigkeit deiner/Ihrer These nicht überzeugt.*

Дискусије је бар у почетку пожељно организовати у вези са темама које су третиране у обрађеним текстовима. У том случају проблем је што су сви ученици учили исте податке и исте вербалне реакције. Пошто је за дискусију неопходно да ученици располажу различитим подацима, потребно је да наставник у припремном раду да ученицима различите аспекте и аргументе за тему како би се могла развити дискусија.

За сваку тему се припреме и уводна питања која ће подстаћи дискусију.

Велики је број могућих тема за дискусију, од којих су следеће само неке од њих:

- Fernsehen
- Literatur
- Kindheit
- Rauchen und Alkohol
- Die Umstellung von der Schule zur Universität
- Seine Jugend richtig nutzen, was heißt das?

Овде ћемо навести примере за дискусију само за прве две теме.

Дискусија о телевизији се може започети следећим уводним питањима:

- Wie stehen Sie zum Fernsehen?
- Wieviel Stunden sehen Sie täglich fern?
- Welche Sendungen sehen Sie am liebsten?
- Verdrängt das Fernsehen andere Informationsquellen?

Након добијених одговора прелази се на дискусију тако што једна група износи свој став, а друга своје противаргументе.

Пример 1:

Stellungnahme in Stihwotform

- Viele geben zu, dass sie Fernsehen mehr als Geld opfern: interessante Freizeitbeschäftigungen, wie Theaterbesuche, Hören von Schallplatten, von aktiven Hobbies ganz zu schweigen.

- Fernsehen schädlich; Nervosität, Strahlung, bei langem Fernsehprogramm Schlaflosigkeit nachts.

- Besonders negativer Einfluss auf die Entwicklung der Kinder.
- Programm meist für Kinder ungeeignet.

Gegenargumente

Keiner wird zum Fernsehen gezwungen, man braucht keinen Apparat zu kaufen, kann das Programm zur gegebenen Zeit ausschalten.

- Freizeitbeschäftigungen brauchen ebenfalls nicht aufgegeben werden.
- Durch Fernsehen aktuelle Informationen.
- Enorme Möglichkeiten für Erziehung und Bildung.

Пример 2:

Дискусија о књижевности може се повезати за симулираном говорном ситуацијом у којој ће ученици импровизовати разговор са познатим писцем. Улогу писца преузима један ученик, а остали му постављају питања.

- Was ist gute, was schlechte Literatur?

- Was ist Kitsch?
- Sollte man schlechte Literatur verbieten?
- Wie haben Sie zu lesen angefangen?
- Wie sollte man Literatur in der Schule behandeln?

Дискусија се развија опет на основу датих теза групама које су се припремиле за рад о теми са следећим поднасловом:

- Unterhaltungsliteratur sollte verboten werden
Stellungnahme in Stichwortform
- Von Unterhaltungsliteratur vergiftete junge Leute später kein Interesse mehr für schöngeistige Literatur.
- Noch schlimmer: Oft durch detaillierte Schilderung von Verbrechen in Kriminalromanen Jugendliche auf schiefe Bahn gebracht.
- Nur Bücher von höchster Literarischer Qualität drucken.
Gegenargumente
- Gute Unterhaltungsliteratur unterscheidet sich von Schundliteratur.
- Gute Unterhaltungsliteratur bietet Entspannung durch Spannung. Thomas Manns "Zauberberg" kann man nicht nach anstrengendem Arbeitstag lesen.
- Gute Kriminalromane entwickeln Phantasie und logisches Denken.

На крају сваке дискусије наставник закључује, укратко коментаришући у чему је свака група имала право.

За ову драмску активност свакако је, сем солидног владања страним језиком, потребно стрпљиво систематско припремање ученика како би дошли до таквог нивоа да могу једноставним језичким средствима расправљати, заступати своја гледишта и дискутовати на страном језику. Ова активност захтева и од наставника веће ангажовање, па и рад са групама ван часова.

Пошто је превасходни циљ наставе страних језика оспособљавање ученика да користи страни језик као средство за споразумевање, потребно је упустити се у експериментални рад и драмске активности користити као метод који ученицима омогућује да истражују реалност која их окружује и развијају у себи креативност, способност апстракције и комуникативне вештине.

У том смислу, уз наставничково креативно прилажење изграђивању говорних ситуација примена драмских активности доприноси да настава страних језика буде боља и успешнија.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Точанац-Миливојев, Д. (1997): *Методe у настави и учењу сѝраној језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 2. Мр Ружичка-Шеховић, В. (1983): *Драмске тeхнике у настави сѝраних језика*, Сарајево: Свјетлост.
 3. Бјелица, Н. - Остојић, Б. (1983): *Игре у настави сѝраних језика*, Сарајево: Свјетлост.
 4. Тановић, М. (1972): *Савремена настави сѝраних језика*, Свјетлост: Теорија и пракса.
 5. Bohn, R./Schreiter, I.(3/1986): *Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig: DAF Herder-Institut.
-

Summary: This paper discusses the role of dramatic activities (language games, relaxing activities, discussions) in mastering a foreign language speaking skills on examples given in German language.

Application of dramatic activities improves communicative competence by the means of increased oral initiation.

Key Words: situation, group, play, foreign language.

Резюме: В работе обсуждается о роли драматических деятельностей (языковые игры, деятельности для релаксации, дискуссии) в преодолении иностранного разговорного языка на примерах немецкого языка.

Применение драматических деятельностей усовершенствует коммуникативную компентенцию путём повышенной разговорной инициативы.

Ключевые слова: ситуация, группа, игра, иностранный язык.

САЊА ТАТАЛОВИЋ

ОШ “Север Ђуркић”

Бечеј

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.83/85: 371.311.4

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 107-125

Примљено: 31. 12.2000.

ПРИМЕНА АКТИВНИХ МЕТОДА НАСТАВЕ / УЧЕЊА У ОБРАДИ ПРОГРАМСКЕ ЦЕЛИНЕ ПОРОДИЦА

Резиме: У духу новог образовања јесте и примена модерних облика педагошког рада, тј. активних метода наставе/учења. Применом активних метода наставе/учења на било којем садржају, ми осигуравамо да знања ученика буду трајнија, смисленија, квалитетнија и оно што је најважније употребљивија.

Циљ је да их научимо вештинама менталног мишљења, да подстичемо стваралачко мишљење, да их оспособимо за “учење учења”, да побољшамо интерактивни однос између самих ученика и наставника и ученика..., и то самосталним, активним радом јер не заборавимо: оно што сами ураде то и знају. Наставник је, у оваквом начину рада, координатор и креатор самог часа.

Кључне речи: породица, формирање појмова, развој мишљења, активно учење, едукативна радионица.

Увод

Метафорички речено “дрво са златним плодом” (ginko - nl. ginkgo biloba) сваког друштва, од његовог настајања па до данас, јесте породица. Она је као и гинко преживела и надживела сва друштва, све институције, све недаће и изазове живота човека. Породица је семе и плод, разлог опстанка друштва прошлости, садашњости и будућности.

Наизглед једноставна и мала друштвена група заснована на крвној вези и бризи родитеља о деци, толико је сложена да садржи све елементе самог друштва у себи, те је у перспективи чини и те како јаком.

Социјализација за породични живот почиње у родитељској породици. Међутим утицај разних фактора у процесу социјализације је обостран. Како изгледа породица са аспекта дете-одрасли? С обзиром да се породица изучава у школи кроз одређене садржаје, део овог рада одговориће и на ово питање. Не можемо деци само презентовати готов модел породице, не узевши у обзир и њихова искуства, сазнања и одређене ставове, већ можемо посредством едукативних радионица, игром улога и другим модерним, активирајућим методама доћи и до одговора на горе постављено питање, а то је како они схватају одређене појмове везане за породицу, живот и рад у њој, примера ради: појам уже и шире породице, родбинских веза и односа, поделе рада у оквиру породице, појам слободног времена и доколице, решавање конфликтних ситуација и сукоба који су присутни унутар породице и не искључују слогу, итд. Припремање за заједнички живот и постојање, успостављање психичке равнотеже, хармоничан развитак личности постаје често мучно и усамљено лутање детета кроз незаинтересованост или противуречност између вредности које намеће породица, модел који одређује школа и његовог личног искуства. (Е. Ђелпи)

Још један разлог више да се садржајима који су везани за усвајање знања о породици посвети већа пажња те да се одраде такви програми који ће пре свега, помирити све противуречности и оспособити младог човека не само за живот, рад, већ и за живот у породици и допринети јачању кохезивности чланова исте, било то уже или шире породице како би она и даље давала “златне плодове”.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

“Породица је психичко заступништво друштва, она је колевка личности “

Ацкерман

ПОРОДИЦА

Ако породицу представимо као први круг социјалних контакта и односа, тј. као један “микросистем”, где оно представља “образац активности, улога и

интерперсоналних односа доживљених од стране особе у развоју у датом окружењу са одређеним физичким и материјалним карактеристикама“ (Ј. Бронфелд-ренер), онда можемо рећи да социјализација за породични живот почиње у родитељској породици, где се дете најпре среће са моделом породичних односа. Стога родитељска породица делује као узор и деца је касније преносе на своје будуће породице. Наравно, то је само први корак, а можда и најважнији ка путу у друштво вршњака, а потом у заједницу.

Васпитање у породици и за породицу јесте важан процес јер, оно би требало да буде промишљено и планско деловање на обликовање карактера детета, а све то би требало бити засновано на познавању сопственог друштва, друштвених прилика и наравно на познавању детета и његових диспозиција и склоности. (З. Голубовић)

Васпитањем, које почиње у породици, проводи се култивирање и социјализација индивидуе и подстиче њен развитак. Васпитање се не завршава у породици, оно се поласком детета у школу наставља у породици, али сада школа као институција, путем образовања, као “језгра усмереног васпитања” (И.С. Кон) такође обавља овај процес путем одређених циљева и задатака.

Породица не представља само спону између јединке и друштва, путем ње се преносе друштвени захтеви на којим почива одређено друштво, те је тако значајна и за јединку и за друштво. Сматра се да је то једина друштвена група која није институционализована, јер је заснована на осећању припадности, солидарности, сарадње и заједништва. Међутим социолози, исто тако, истичу да савремена породица почиње да личи на специјализовану друштвену установу, јер све мање живи потпуним животом, све више чланова породице задовољавају своје потребе изван ње, те је комуникација поремећена. Доводи се у сумњу да се савремена породица заснива на кооперацији и солидарности, те да више не успева да развије осећање припадности код својих чланова. (З. Голубовић)

Знајући за ове проблеме, наша школа, кроз садржаје везане за породицу, прећутно одобрава исте без удубљивања у њих и жеље да се наша деца едукују у новом духу образовања, мењајући садржаје и примењујући модерне облике педагошког рада.

Увођење деце у појам породице, било уже/шире, било сродничких веза и односа, је веома комплексан поступак, јер деца на нижем школском узрасту оперишу на конкретном нивоу, а ови појмови траже апстраховање. Дете треба да схвати појам уже породице, потпуне/непотпуне, појам проширене породице

и сродничке везе и односе, као и да научи да се сналази у интергенерацијским и интрагенерацијским односима.

Може се рећи да је породица једна специфична заједница, пре свега заједница полова и деце која из те везе настају и несумњиво развија личност детета, те она као таква обезбеђује психосоцијалну повезаност чланова, јер једино она може да одговори на основне људске потребе.

АКТИВНО УЧЕЊЕ (активне методе наставе/учења)

“Није важно колико, већ како.”

Француска изрека

У претходном делу покушали смо у кратким секвенцама приказати значај породице, проблематику везану за појам породице и елементе који је детерминишу. Из изложеног се види да ни садржаји који се презентују деци и то само у млађем школском узрасту, нису релевантни нити имају довољну научну подлогу која би требала бити априори. Не заборавимо и то да циљеви и задаци васпитања и образовања који се реализују кроз садржаје посредством одређених метода треба да представљају елемент вредносно нормативне културе сваког друштва, резултат његових схватања о природи и могућностима човека... “и увек има две димензије: шта је дете од природе и шта оно треба да постане захваљујући обучавању и васпитању.” (И.С.Кон)

Традиционална школа, садржаји, као и начини рада који се примењују не осигуравају нам ни прву степену у сазнавању. Трансмисивна, предавачка настава и садржаји који захтевају механичко учење, рецептивно учење, “бубање”, јер обилују чињеницама и свим другим, само не смисленим и повезаним градивом између предмета продукује децу која не воле школу, учење у њој и ван ње, итд.

Кад од детета одузмемо: социјално - емоционалну сферу личности, приватност, индивидуалност, слободу избора, слободу изражавања и равноправност добијамо ученика.

Проблем традиционалне наставе је и то што су деца најчешће пасивни слушаоци (А да ли чују?). Можемо ли са сигурношћу тврдити да су нас сва деца чула, ако је једина њихова активност слушање... Развијамо ли оваквим начином рада ментално мишљење, у смислу размишљања, долажења до појмова, закључака, анализе, синтезе,... формирања појмова итд.

Ако нас сва деца нису чула да ли су и разумела, ако нису разумели, да ли су и усвојили, ако нису усвојили, да ли су и применили? Чули су, разумели су,

усвојили су, применили су, јесу степенице у сазнавању. Ако падамо на првој степеници, можемо ли говорити о последњој- примени, која би требала бити циљ сваког образовања. Не заборавимо и следеће: оно што чују и не чују, оно што виде то и памте, а ОНО ШТО САМИ УРАДЕ ТО И ЗНАЈУ.

Шта урадити како би детету вратили оно што им по природи припада: радозналост, инвентивност, индивидуалност, креативни дух, социјално-емоционалну сферу личности, жељу за сазнавањем..? Најпре би требало променити програмске садржаје. Међутим, наставници, на жалост ту не могу пуно учинити, али оно што можемо да учинимо, како би изменили слику ове летаргичне и неинвентивне школе, јесте да примењујемо нове, модерне, “активирајуће”, облике педагошког рада. Водећи се свим нагомиланим проблемима традиционалне наставе и школе, проф. И. Ивић је са сарадницима на Институту за психологију у Београду, израдио један изузетан и креативан пројекат под називом “Активно учење”.

Циљ оваквог начина учења јесте: развој личности и индивидуалности детета, развој когнитивних способности уз активно и максимално ангажовање на часу и то сваког ученика, поштујући узрастне и индивидуалне особености сваког детета.

Применом активних метода наставе/учења обезбеђујемо да знања буду трајнија, смисленија и употребљивија. Ако на часу успемо да применом ових релевантних метода активирамо све ученике, тада не можемо пасти на првој степеници сазнања: чули су нас. Оваквим начином рада наставник је само координатор, који треба да организује час водећи се садржајем како би преко примене релевантних метода остварио циљ часа. Поента је у томе да деца, у зависности од узраста, откривају, долазе до ставова путем дискусије, разговором, уочавањем, анализом и тако даље.

Говоримо о одређеним облицима учења који су опште познати у пракси, али који се ретко примењују, јер захтевају креативност, тимски рад, вишесатну припрему за наставни час. Активне методе наставе/учења су: учење путем открића, учење путем решавања проблема, дивергентно учење, учење по моделу, кооперативно учење наставаник- ученик, кооперативно учење у групама ученика, тимска настава и облици учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе, лабораторијска настава, учење помоћу рачунара итд. (И. Ивић)

Да би се ове методе наставе/учења релевантно употребиле у пракси потребно је знати и који су то поступци активирања ученика у настави. Први и основни поступак је утврдити дечја предзнања, јер су она основа за стицање но-

вих, затим повезати постојећа знања са новим градивом. Начини презентовања новог градива могу бити различити, у зависности од особености предмета, циља и садржаја. Добро би било поћи од проблемске ситуације са што више питања и оговора. Излагање градива, које би требало бити од стране ученика, а не наставника, препоручљиво је изводити на различите начине, не давати готова знања кад год је то могуће, повезивати градиво, објашњавати терминологију и упућивати на самостално тражење објашњења терминологије.

Истакли бисмо три кључна елемента: циљ, садржај и методе рада. Спој ова три елемента даје нам одговоре на питања: шта деца раде, тј. да ли су планиране активности ученика специфичне и релевантне за дату дисциплину, предмет или нису; зашто то раде, тј. шта је, заиста, резултат те њихове активности. (И. Ивић)

При примени активних метода наставе/учења користи се групни облик рада. Зашто се сматра да је групни рад ефикаснији? Ако образовање треба да допринесе друштвеном, културном и психичком развоју, а не само интелектуалном, онда је у том смислу посебно ефикасна друштвена интеракција која се учвршћује у групном раду. (Е. Ђелпи)

Групни рад стимулише прихватање одговорности и сарадње и супротставља се традиционалној, фронталној настави. Групни рад, такође, омогућава појединцу да процени своје друштвено понашање и да га мења, врши јако утицај на културна прилагођавања. (Е. Ђелпи)

Поставити целокупни наставни рад као групни рад значи омогућити учешће сваког ученика (путем задатака у оквиру групе), у образовном процесу и обогатити интерактивне односе између самих ученика и ученика и наставника.

Коришћење нових метода не само у циљу дидактичке ефикасности, подразумева учвршћивање нових односа између наставника и ученика.

И на крају, не треба правити исувише велику разлику између образовања и васпитања, поверавајући прву функцију школи а другу породици, јер кроз садржаје а и начине рада ми итекако и васпитавамо децу (учење по моделу).

ЕДУКАТИВНЕ РАДИОНИЦЕ

Едукативне радионице су, пре свега, метод групног рада који почива на неколико битних чинилаца.

Едукативне су јер су осмишљене са циљем *погодностицања сазнајној развоја* и то од стицања и усвајања чињеничког знања па све до развијања виших интелектуалних процеса. Нераздвојиве су од *личној анђажовања ученика*, па су добар пример активне школе.

Улога наставника се у овом облику рада мења. Тежиште његове активности се помера пре самог часа када смишља и ствара сценарио за радионицу, и то корак по корак, задатак по задатак. Сви задаци би требали да покрену ученике на активност која ће водити ка реализацији циља.

Наиме, рад на сценарију за радионицу је одлична вежба да се сагледа *активност из позиције ученика*, тј. да ли су захтеви за ученика претешки или прелаки, да ли логички проистичу један из другог, да ли су ова знања повезана са већ постојећим знањем. Битно је да *ученик није безлични слушалац*, већ да његова емоционална и социјална сфера личности дође до изражаја, а да би то осигурало потребно је да се изузетно мотивише, те да се велика пажња поклони његовим потребама, интересовањима, искуствима и знањима.

Едукативна радионица је оријентисана на *тојово све облике учења* пошто почива на активности ученика. За све радионице, па и за едукативне карактеристично је да долази до размене међу ученицима, јер *сви могу да изнесу своје мишљење*.

Једино што ограничава примену едукативних радионица јесте разредно-часовни систем наставе. Међутим и то се може решити блок-часом, или да се поједини кораци задају деци за домаћи рад.

Код примене едукативних радионица у оквиру програмске целине Породица, проблем је и то што су наставне јединице подељене, те се увећава фонд часова.

Свих девет радионица имају за циљ:

- да помогну школској деци, узраста 7 и 8 година, да савладају и усвоје садржаје везане за програмску целину Породица;
- да им помогне у успостављању успешних и складних односа унутар породице;
- да их научи вештини која је неопходна за конструктивно социјално понашање унутар породице и одељења;

- да ојача кохезивност чланова породице у смислу развијања блискости и припадности;
- да повеже постојећа, ваншколска искуства детета са искуствима остале деце;
- да им помогне у одређивању исправности различитих односа унутар породице;
- да помогне у формирању ставова и мишљења ;
- да подстакне унутрашњу мотивацију код детета;
- да их оспособи за повезивање постојећих знања из других области и коришћења истих; итд.

Програмска целина породица се обрађује у првом и другом разреду основне школе у оквиру предмета природа и друштво. Начин рада који ће овде бити представљен је другачији, јер произилази, пре свега, из сазнања да у савременој породици има доста нагомиланих проблема, а један од најважнијих је то што не уме да развије осећај припадности код својих чланова, те се као таква заснива на “кооперацији и солидарности” која укључује и поремећену комуникацију. (З.Голубовић)

Други проблем јесу сами садржаји који се површно обрађују, нису релевантни и најмање се ослањају на науку која је априори, затим методе рада које се користе у циљу усвајања истих. С обзиром да традиционална настава не даје задовољавајуће ефекте, у смислу поимања појма породице, уже/шире и сродничких односа, мишљења смо да применом едукативних радионица деца лакше схватају психодинамику породице.

С тога је наставна тема Породица обрађена путем едукативних радионица, где су наслови преформулисани а у рад се могу укључити и родитељи. Примери који су изабрани, од укупно девет радионица, представљају наставну јединицу Моја породица која је подељена на две радионице, јер смо мишљења да се на једном часу не могу усвојити појмови уже и шире породице, родбинских веза и односа.

ПРИМЕРИ ПРАКТИЧНЕ ПРИМЕНЕ ЕДУКАТИВНИХ РАДИОНИЦА

Наставна јединица Моја породица је подељена на две радионице које носе наслов ПОРОДИЧНА СВЕСКА и ПОРОДИЧНО СТАБЛО. Сценарио се може модификовати применом нових идеја. Сценарио је применљив у другом разреду основне школе, а може се прилагодити и садржајима првог разреда.

Породична свеска

Циљ рада:

- разумевање и усвајање појма ужа породица
- развијање осећаја блискости и припадности породици која има своја посебна обележја
- јачање кохезивности између чланова породице
- развијање и подстицање групне интеракције

Материјал:

- корице свеске урађене на часу ликовне културе од картона као идејно решење изгледа жељене свеске
- папир у боји А-4 формата
- бојице, фломастери
- лепак
- текстови из читанке за српски језик, читанке за природу и друштво, дечје штампе, ...
- слике родитеља

Процес рада састоји се из уводне, главне и завршне активности.

Уводна активност

1. На самом почетку рада проверити да ли су сви донели слике родитеља и кратким цртама објаснити начин рада. То може изгледати и овако: Данас ћемо радити нешто другачије него што сте навикли. Радићемо у групама где ће свако имати по неки задатак и свако од вас ће понешто да каже, глуми или прочита. Битно је да дозволимо да свако ко жели нешто да пита или каже то и уради.
2. Постављање проблемског питања које би требало да мотивише ученике. Шта мислите, зашто сте за данас донели слике ваших родитеља? О чему бисмо требали да разговарамо? Ученицима треба дозволити да размишљају, поставити, евентуално још по неко питање и оно што је најважније - нема погрешних одговора. Битно је да наставник за сваки одговор (став) тражи објашњење. У

дискусију увући што више деце и подстицати ону која “нису“ инвентивна.

3. Истицање циља радионице. Кроз одговоре деце доћи до тога да ћемо разговарати о њиховим породицама: ко чини њихову породицу, како они изгледају, зашто их воле, ... На часу ликовне културе смо радили корпице свеске, онако како сте их ви осмислили. Сада ћете на њима написати ПОРОДИЧНА СВЕСКА, а видећемо, кроз овај час и наредне ко све може да стане у њу.

Пре главне активности поделити ученике по групама, водећи рачуна да у свакој нема мање од 4, а ни више од 6 чланова.

Главна активност

Главна активност се састоји из корака (различитих активности) како би осигурали пажњу, мотивацију и активност све деце:

1. Ово сам ја
2. Печат
3. Лако је теби кад имаш брата
4. Шта је то ужа породица?

1. ОВО САМ ЈА - Свака група добија текст песме “Орден”, а на полеђини текста су задаци. Најпре учитељ прочита песму и даје инструкције: прочитајте још једном песму а затим, свако за себе нек одговори на постављена питања. Када на папир напишете одговор, договорите се, на нивоу групе да ли се слажете у одговорима или не.

ОРДЕН

На овом свету
свака мама
и сваки тата
имају по један орден од злата.

На срцу га носе
ко сунце им сја
а тај њихов орден
то сам лично ја!

Ученици добијају следеће задатке:

1. Ко је орден из песме?

Проверити одговор сваке групе и констатовати да је орден-дете.

2. Размисли и напиши, у једној реченици, на кога личиш, шта највише волиш а шта не. Дозволити да свако каже оно што је написао. При излагању, у циљу доказа тврдње на кога личе могу користити слике родитеља.

2. ПЕЧАТ - Поделити текст са задатком: У суседном граду живи један дечак који је желео све да зна. Стално је нешто питао. Тако је једном питао маму и тату како они знају да он није ванземалац. Мама и тата су му објаснили да на телу сваког детета и човека постоји један печат који је доказ да су га родили мама и тата. Шта ви мислите где се налази тај печат? Зашто је он доказ да су нас родили мама и тата?

Ученици треба да се договоре у оквиру групе и да при изјашњавању одбране свој став. Дискусијом открити да је пупак - печат. Прочитати песму од Душка Радовића “Важан доказ “ и доћи до тога да су нас родили мама и тата који су наши родитељи.

Следи још један задатак у оквиру овог корака. Свако од вас треба да представи своје родитеље тако што ће показати слику маме/тате, рећи њихова имена и једну реченицу коју мама/тата најчешће говоре, тј “одглумити “ маму/тату. Остали имају задатак да када неко од њихових другара “глуми”, запишу иста имена (овако се зове и моја мама/тата), или запишу исте речи/реченице (ово каже и моја мама/тата) и сл. како би осигурали пажњу све деце.

3. ЛАКО ЈЕ ТЕБИ КАД ИМАШ БРАТА - Постављање питања: Да ли само родитељи и ви чините једну породицу? Чини ли вам се да смо неког изоставили ? Разговор треба да води ка томе да у једној породици може бити и више деце - брат/ сестра. Ученици треба да прочитају део песме М. Антића, “Лако је теби кад имаш брата”.

Лако је теби кад имаш брата,
па може да те штити и брани.
Кад у дворишту играте рата,
он је увек на твојој страни.
Од свих је бољи.
Од свих је јачи.
Зато брат много значи.

После читања песме децу треба питати да ли се слажу са писцем песме. Ученике можемо поделити према ставовима “За и против”(Pro et contra). Свака група треба да одбрани свој став: зашто јесте/није лако имати брата сестру. Учитељ може да испише “аргументе” на табли, али битно је доћи до тога, да без

обзира на конфликтне ситуације, које се свима, по некад дешавају ипак је лепо и добро имати брата/сестру због... па навести разлоге групе “За”.

4. ШТА ЈЕ ТО УЖА ПОРОДИЦА ? - У овом кораку треба поделити листове папира А-4 формата у боји и поставити питање: Ко све чини једну (њихову) породицу? Ученици треба да напишу на папир:

мама и тата - родитељи

брат/сестра и ја - деца * УЖА ПОРОДИЦА

Истаћи да мама/тата, брат/сестра и ја чине једну породицу и да је називамо УЖОМ ПОРОДИЦОМ. Зашто? Јер само родитељи и деца чине једну/ ужу породицу.

Завршна активност

1. ОВО ЈЕ МОЈА УЖА ПОРОДИЦА - На истом папиру, где су записали ко чини ужу породицу, треба да нацртају чланове своје породице. Уколико учитељ оцени да су активности биле довољне, може да овај корак зада за домаћи задатак.

Домаћи задатак: Заједно са мамом и татом, братом/сестром нацртати знак (грб) своје породице. Објаснити шта се уствари тражи: дати пример, сваки кошаркашки/фудбалски клуб има свој знак, тако и свака породица може имати свој знак (грб).

Породично стабло

Циљ часа:

- да ученици схвате и усвоје појам шире породице;
- да стекну знања о сродничким односима и релацијама сродничких веза и односа
- да разумеју и усвоје појам родбине/фамилије
- јачање кохезивности између породице и родбине
- даљи рад на развијању интерактивних односа у групи

Материјал:

- породична свеска
- папир у боји А-4 формата
- “стабло”, нацртано на папиру формата А-4
- бојице/фломастери
- текстови

- лепак

Процес рада се састоји из уводне, главне и завршне активности.

Уводна активност

1. Грб
2. Ужа породица је...

1. ГРБ - На фланелографу истаћи сва решења породичног грба, похвалити радове и тражити да неко од њих, а могу и сви ако хоће, објасне знакове који обележавају њихову породицу. Грб залепити на корице Породичне свеске.

2. УЖА ПОРОДИЦА ЈЕ... У овом кораку треба поновити и проверити стечена знања, ако би се надовезали на нове садржаје. Начин провере може бити следећи: Хајде да поновимо шта смо учили на претходном часу и то тако што ћете радити у пару. Свако од вас нека напише ко чини ужу породицу, затим ћете заменити листиће и ваш друг ће да провери да ли је одговор тачан. Тачан одговор се налази у вашој Породичној свесци.

Главна активност

Главна активност се састоји из следећих корака:

1. Игра “Родбинске везе”
2. Листови мога стабла
3. А ово је моја родбина

1. ИГРА “РОДБИНСКЕ ВЕЗЕ “ - Децу поделити у пет група. Свака група на свом столу има кутију у којој су папирићи са исписаним улогама. Учитељ треба да објасни задатак: Задатак сваке групе је да прочита и научи текст који ће добити, а затим да са папира прочита свој текст, тј. “одглуми” своју улогу.

Прва група: Маме и тате имају своје родитеље - своје маме и тате. Њихови родитељи су вама - деци БАКЕ И ДЕДЕ, а ви сте њима УНУЦИ.

Ваш задатак је да поделите улоге које се налазе у кутији и да одглумите следећи текст:

Тата: Сине, види ко нам је стигао!

Дете: Дошли су моје деде и баке.

Мама: А да ли знаш шта су они мени и тати?

Дете: Наравно. Они су твоји и татини родитељи.

Баке: А ти си наш најмилији унук/унука.

Деде: И наш најбољи унук/ унука.

Дете: А ви другари, да ли и ви имате баке и деке? Да ли сте научили чији су они мама и тата и шта смо ми њима?

После извођења продискутовати о томе да ли су баба и деда, ако живе са нама у кући, чланови породице и како се та породица онда назива. Треба доћи до појма проширене породице..

Друга група добија текст: Мамин брат се назива УЈАК. Ујакова жена се назива УЈНА. Ујак и ујна чине родбину.

Ваш задатак је да поделите улоге које се налазе у кутији и да одглумите следећи текст:

Дете: Обожавам да идем у госте. Код кога данас идемо ?

Мама: Идемо код мог брата.

Дете: А шта је мени твој брат?

Мама: Он је теби ујак.

Дете: А шта сам ја њему?

Тата: Ти си њему сестрић/сестричина.

(Долазе код ујака)

Дете: Баш волим што моја мама има брата, тако ја сада имам ујака. А ви другари, имате ли и ви ујака? Нека устану сви који имају ујака. Ујак и ујна су наша родбина.

Трећа група добија текст: СТРИЦ је татин брат. Његова жена се назива СТРИНА.

СТРИЦ и СТРИНА чине родбину.

Ваш задатак је да поделите улоге које се налазе у кутији и да одглумите следећи текст:

(Сви заједно, мама, тата, дете/деца, стриц, стрина седе у кругу)

Дете: Тата, шта је мени твој брат?

Тата: Он је теби стриц.

Дете: Стриче, да ли је твоја жена мени стрина?

Стриц: Јесте.

Дете: Значи, стриц је татин брат. Ко од вас има стрица? Стриц и стрина и њихова деца су наша родбина.

Четврта група добија текст: Мамина сестра се назива ТЕТКА. Њен муж се назива ТЕЧА. Тетка и теча чине родбину.

Ваш задатак је да поделите улоге које се налазе у кутији и да одглумите следећи текст:

Мама: Види ко је дошао!

Дете: Стигла је моја тетка!

Мама: Како ти знаш да је она твоја тетка?

Дете: Па знам. Она је твоја сестра, а моја најбоља тетка.

Тата: А знаш ли како се назива теткин муж?

Дете: Наравно. Он је мој омиљени теча. Дакле другари, мамина сестра је нама тетка. Тетка и теча су наша родбина. Ко све има тетку, мамину сестру?

Пета група добија текст: Тетка може бити и татина сестра. Теча и тетка, било то мамина или татина сестра, ујак/ујна, стриц/стрина су наша РОДБИНА.

Ваш задатак је да поделите улоге које се налазе у кутији и да одглумите следећи текст:

Дете: Милан се стално хвали како има тетку која га много воли.

Мама: Па то је лепо кад те неко воли.

Дете: А ја имам две тетке које ме воле, па се не хвалим. Имам тетку са мамине стране, и тетку са татине стране.

Тата: Ето видиш. Што се онда љутиш на Милана?

Дете: Не љутим се, само кажем. А ви другари, имате ли ви тетку, татину сестру. Ко има нека дигне руку.

Тетка: Да поновимо: ујак/ујна, стриц/стрина, тетке/тече су наша родбина.

2. ЛИСТОВИ МОГА СТАБЛА - Учитељ треба да подели папир на којима се налази нацртано “стабло” и да објасни задатак. На листовима уписати називе чланова уже и проширене породице, а код куће уписати њихова лична имена. На “стаблу” се може утврдити колико су деца усвојила појам проширене породице. (Изглед “стабла” у прилогу)

3. А ОВО ЈЕ МОЈА РОДБИНА - У овом кораку треба утврдити ко све чини родбину. Деци поделити листове на којима пише овај наслов и следећи текст:

_____ - мамин брат

стриц - _____

_____ - татина сестра

тетка - _____

ујна _ _____

_____ - стричева жена

теча - _____

Задатак им је да упишу називе чланова родбине и то на нивоу групе, где је могуће договарање. Када ураде овај задатак, задати им следећи, а то је да код куће заокруже оне чланове своје родбине које имају и заједно са мамом и татом упишу њихова лична имена.

Завршна активност

1. ОВО РЕТКО КО ЗНА - Овај део је информативан. Учитель: Прочитаћу вам стих из једне песме коју је написао В. Андрић

Моја прабаба
У доба моје прабабе
поздрав беше љубимруке.
Позивало се на фруштуке.
Онда није било нафте,
носило се само розе.
Беше време фијакера
и свилених све бомбона.

Учитель: Песма говори о времену кад су живеле наше прабабе. Ко су прабабе?

Да ли неко зна ? Прабабе су нечије маме. Наравно, и наше баке су имале своје маме и тате, који су нама прабабе и прадеде и тако све у назад. Можемо тако ићи у назад и сазнати наше претке. У једном роману који се зове “Предео сликан чајем”, који је написао наш књижевник Милорад Павић, могу се наћи на-

живи предака чак до једанаестог колена. Ево како они изгледају и како се називају. Разврстани су по мушкој и женској линији. (У прилогу се налази у слици и речи називи предака који се могу пројектовати путем епископа). Учитељ може да зада за домаћи, који је необавезан, ко од њих/деце може да сазна што више својих предака.

ЗАКЉУЧАК

Можда ће се читаоцу учинити да су радионице преобимне и да има много корака који су преузети ради усвајања већ релативно познатих појмова. Истраживања, спроведена на ову тему (Породица), казују сасвим другачије. Примера ради у једном истраживању је тражено да деца напишу шта значи кад кажемо “ужа породица”. Најбројнији одговори били су типа: “мало чланова у породици”, а главни дистрактори - погрешни одговори су “мршави (чл. породице); ужасна породица; када је пуно гостију...” Све ово јасно говори да деца, путем садржаја и метода рада, не усвоје ни основне појмове везане за породицу. Лаичко и нерелевантно представљање породице, кроз садржаје ради представљања, не доприноси формирању адекватних појмова о породици. Традиционална школа не тражи, нити омогућава деци да искажу своје ставове, мишљења, различита ваншколска знања и искуства, а знања о животу и раду у породици јесу ваншколска знања, како би могла да прошире хоризонте и увиде исправност различитости, упознају и друге примере породичног живота, ради решавања конфликтних ситуација, који не искључују слогу, и побољшања комуникације, како у школи, тако и у породици.

Мишљења смо да се проблему васпитања у породици и за породицу треба посветити више пажње, и то како кроз одређене садржаје, тако и кроз методе рада и то не смо у првом и другом разреду основне школе, већ од првог разреда ОШ, па све до краја средње школе, при том водити рачуна да садржаји буду прилагођени психофизичком узрасту деце.

Ако је немогућа школа која иде испред друштва, без сумње је неодржива школа која са закашњењем прихвата облике које је друштво одавно превазишло. У школи су се задржали облици/методе који се заснивају на трансмисивној настави, а последице тога су механичко учење чињеница и оно што се у пракси често потврђује: низак ниво знања и примене.

Не заборавимо и то да на школски процес не утичу само садржаји, методе, већ и личне особине ученика, породица и друштвена средина. Тесне везе између породице и школе треба да фаворизују едукацију у школи о породици и за породицу.

Применом нових метода у настави и то активних методе наставе/учења, развијамо поред когнитивних способности и слободу изражавања, бољу комуникацију, слободу мишљења, уопште један нови педагошки однос у којем ауторитаризму нема места.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бронфелбнер, Ј. (1997): *Еколоија људској развоја*, Београд: ЗЗУНС.
2. Гиденс, Е. (1998): *Социологија*, Подгорица: ЦИП.
3. Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница - УНЕСКО: Извештај Међународне комисије о образовању за 21. век*, Република Србија, Београд: Министарство просвете.
4. Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница*, Загреб: "Напријед".
5. Ђорђевић Д. (1997): *Природа и друштво за први разред ОШ*, Београд: ЗЗУНС.
6. Ђелпи, Е. (1974): *Школа без катедре*, Београд: БИГЗ.
7. Ивић, И. са сарадницима (1997): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
8. Кон, И. С. (1991): *Деце и култура*, Београд: ЗЗУИНС.
9. Младеновић, М. (1980): *Социјална психологија и породица*, Београд: Савремена администрација.
10. Ненадић, М. (1997): *Нови дух образовања*, Београд: Просвета.
11. Ненадић, М. (1999): *Социолошки истраживач*, Београд: Просвета.
12. Павлов, Б., Лозанов, М. (1999): *Природа и друштво за други разред ОШ*, Београд: ЗЗУНС.
13. Гачановић, Б., Капс, М., Радичевић, П. (1997): *Нераскидиве везе, чијанка за природу и друштво за 2. и 3. разред ОШ*, Београд: ЗЗУНС.

Summary: Application of active methods of teaching/learning as modern forms of instruction is vital in new educational process. By applying active methods of teaching/learning on any content,

we help increase the duration and the quality of pupils' knowledge and make it more sensible and applicable.

The aim of this paper is to show the importance of teaching matter processing of the educational unit Family by applying active methods of teaching/learning in educational workshops throughout untypical group work.

Key Words: family, concept formation, development of thinking, active learning, educative workshops.

Резюме: В духе нового образования является применение модных форм педагогической работы т.е. активных методов обучения/учения. Применением активных методов обучения/учения на каком нибудь содержании, мы обеспечиваем чтобы знания учеников были более длительные, смышлённые, качественные и важнее всего более употребительные.

Цель этой работы указать на значение обработки учебной темы “Семья” применением активных методов обучения/учения, т.е. обработки путём эдукативных мастерских через неклассическую форму групповой работы.

Ключевые слова: семья, формирование понятий, развитие мышления, активное учение, эдукативная мастерская.

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

НАДА ТОДОРОВ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.671 (091)
BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 127-141
Примљено: 15. 12. 2000.

ПРИЛОЗИ ПРОУЧАВАЊУ СРПСКИХ УЏБЕНИКА ИЗ ДРУГЕ ПОЛОВИНЕ ДЕВЕТНАЕСТОГ ВЕКА НА ТЕРИТОРИЈИ АУСТРОУГАРСКЕ

Резиме: У Аустроугарској су у деветнаестом веку објављени многи уџбеници за српске школе. Међу њима се налазе и (три) четири ЧИТАНКЕ, објављене у Бечу, а аутор је вероватно владика Платон Атанацковић. Штампане су старом српском ћирилицом и представљају ризницу занимљивих штива за ученике нижих разреда основне школе. Читанке су значајан прилог нашим сазнањима о српској културној историји на територији Аустроугарске.

Кључне речи: читанка, Аустроугарска, образовање, методички и педагошки принципи.

Међу раритетима библиотеке Учитељског факултета у Сомбору налазе се и бројни уџбеници. Међу њима несумњиво вредне пажње су и читанке које су вишеструко занимљиве. Објављиване су на територији тадашње Аустроугарске, а намењене су ученицима српских школа.

У издању “Краљевске накладе училишних књигах” у Бечу изашла је и прва ЈЕЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА (“Езикословна читанка”), намењена “србским народним училиштима”. До нас је дошло бечко издање из 1870. године. Текстови су штампани старом српском ћирилицом и представљају право књижевно, језичко и педагошко богатство.

П Р В А
ЕЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА

Српска народна училиштва.



Београд, 1870. г.

У БИЧУ.

У ц. пр. издавачко-печатничког завода.

1870.
1870. 1891

Према подацима из Енциклопедије Југославије (Загреб, 1956, с. 602) аутор ПРВЕ ЕЗИКОСЛОВНЕ ЧИТАНКЕ, намењене Србским народним училиштима у Аустријском царству, је владика Платон Атанацковић. Према Ж. Ђорђевићу поменути уџбеник је објављен у Бечу 1857. године, али није наведен издавач. Могуће је да је издање из 1870. г. поновљено, мада тај податак није нигде наведен.

Седамдесетих година деветнаестог века, на територији данашње Војводине била је развијена издавачка делатност, везана за уџбенике намењене српској деци. Подсетимо се да је Стево (у неким изворима Стеван) Чутурило објавио прву букварску читанку у Панчеву 1887. г. Његова Читанка је представљала “мјешовиту грађу за вјежбање у очигледној настави, у говорењу, читању и писању”, а предвиђена је за друго полугодиште првог разреда. Исти аутор је састављач и читанки за други, трећи и четврти разред, а текстови су претежно преведени са немачког језика, има Змајевих песама, као и прилога из старог црногорског Буквара. Чутурилове читанке су штампане Вуковом ћирилицом.

У Панчеву је такође објављена 1871. г. читанка за народ НАША ЗЕМЉА, коју је “посрбио Стеван В. Поповић”. Она има општеобразовни карактер, а рађена је по доктору Ф. Штаму. И она је, као и Чутурилове, штампана Вуковом ћирилицом.

Наведени примери, као и многи други, указују да је нова ћирилица врло брзо нашла своје место у издаваштву уџбеника намењених српским школама.

Управо ова чињеница нас упућује да је (Ј)ЕЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА, вероватно, поновљено издање, јер је добро познато, из историје нашег језика, колико се црква противила Вуковој реформи. Да је у питању можда Платонова Читанка, наводи и податак о месту издавања.

Она има четири дела и 117. текстова. На крају се налази поглавље под називом “Језикословије” (од првог до четвртог степена) које обухвата основна знања из фонетике, морфологије и правописа. Највећи број текстова су из књижевности и обухватају приче, песме, загонетке, пословице, песме у прози, а објављена је и басна “Петао, пас и лисица”. Текстови о годишњим добима, води, ваздуху, итд. су очигледно имали намену да прошире дечја општеобразовна знања. Посебно су занимљива штива о појединим личностима из националне историје (Ћирило и Методије, Свети Сава, Стефан Немања) јер су писана финим наративним стилем, са честом употребом приповедачког аориста и презента. Да је аустријски дух оставио траг, говоре и текстови о Марији Терезији, Цару Јосифу, Моцарту, али морамо нагласити да није вршена никаква глорификација њихових дела. Према неким изворима читанка се користила од другог разреда. Тако се за школу у Чуругу наводи податак да је, она била троразредна, јер је било мало становника. Према наставном плану у првом разреду се учила **веронаука** (крсни знак, Оченаш, Богородице Дјево, Јутарња молитва, молитве пре и после јела), **читање и познавање слова** (спајање гласова, читање слогова, речи и реченица из буквара), **рачун** (бројање и сабирање до 20, и то само усмено) и **писање** (писање слова, слогова, речи и реченица). У другом разреду се учила **веронаука** (цео Мали катехизис и Свештена историја до IV главе), **читање** (Часловац и прва Језикословна читанка), **рачун** (четири вида рачуна, а писмено само сабирање) и **писање** (краснопис и течнопис). У трећем разреду се учила **веронаука** (део тзв. Средњег катехизиса, Свештена историја од IV- XVII главе), **граматика** (све врсте речи), **читање** (увежбавање из часловца, псалтира и друге Језикословне читанке), **рачун** (све четири операције, писмено сабирање и одузимање), **писање** (краснопис и течнопис) и **црквено појање** (училе су се све песме везане за литургију, народне песме и државна химна). На основу овог плана јасно је које место је заузимала језикословна читанка и која је била њена образовна и васпитна функција.

Сва штива су писана једноставним, деци потпуно разумљивим књижевним језиком, али има доста архаизама, који су се вероватно у то време користили у говору. Већа пажња је посвећена нарави него дескрипцији, а на крају многих се налазе поуке у виду пословица, изрека или цитата из Светог писма.

Очигледна ауторова намера је била да посебну пажњу посвети етици и хришћанском духу. Према тематским основама, може се саставити скала вредности које су биле основа за остварење васпитних задатака. То су:

- религија;
- породица;
- домовина (Аустроугарска);
- љубав према ближњем.

Очита намера састављача уџбеника је била да јача религиозни дух који чини основу за друге облике егзистенције: право, обичаје, државу, социјални и културни систем. Штива су потпуно усклађена према интелектуалним способностима деце. Ретка су пренесена значења, као што је у примеру причице “Гнездо” чија је садржина веома једноставна. Мајка прича причу на који начин птице пазе на своју младунчад. После приче следи њен коментар: “Родитељи се радују кад су им деца срећна, а саучествују у страдању њиховом у свако доба њиховог узраста. А деца опет не заборављају родитеље своје, и мада су далеко од њих, с радошћу мисле на родитељску кућу. Труде се да развеселе родитеље добрим својим владањем и у старости њиховој награђују им бригу, коју су некад носили за њихово васпитање”.

Занимљива су и стара српска имена. Многа се данас ретко срећу, или су потпуно заборављена, пред налетом помодарског примитивизма. Навешћемо нека: Богобој, Евица, Смиљана, Ружа, Босиљка, Савка, Љубинко, Љубодраг, Невенка, Ђурђинка, Вукосава, Цвета, итд.

Принцип поступности је овде у потпуности заступљен. И данас би многи текстови били погодни за читанке, јер, иако понекад осећамо наметање моралних начела, њихова лепота није умањена. Језик је, без обзира на поједине архаизме, занимљив и сигурно су деца тог времена, захваљујући оваквом избору текстова, могла да развију естетски укус, развију културу говора и писања и остваре васпитне и образовне циљеве, који су били планирани.

Друга (Ј)ЕЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА је објављена такође у Бечу 1878.г. Издавач је исти, али садржај је идентичан првој. Зашто је то тако, тешко је одговорити. Јован Грчић у приказу живота и просветног рада Платона Атанацковића наводи податак да је владика аутор бројних српских уџбеника. Његов Буквар је после објављивања у Бечу 1853.године, доживео још неколико издања (Беч, 1856; Будим 1863; Беч 1867). Грчић тврди да је владика написао и другу читанку, али је, за сада, нисмо пронашли, јер овде је у питању само наслов.

Међутим, међу раритетима се налази трећа (Е)ЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА намењена Србким народним училиштима.

Трећа

ЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА

за

Србска народна училишта.

Са картома монархије Аустро-Угарске.



Круго везано и сь лефа у платну за 54 новчића.

У БЕЧУ.

Ц. кр. набавичтво школских књига.

1878.

Објављена је у Бечу 1878.године. Издавач је исти као и код прве. О њој нема нигде података, али по начину састављања врло је вероватно да је баш Платон Атанацковић аутор. Састоји се из четири дела, има 327. страна . “Први одсек”, како га назива аутор обухвата “повести, песне и изреченија”. Почиње кратком лирском песмом, посвећеној Богу:

“С Богом почињем посао
да би ми Бог помоћ дао
Ако Бог ми не помогне
напредно ми бит не може”.

У овом делу Читанке има највише прича, које су, у односу на оне из прве књиге, знатно дуже. У њима и даље има мање дескрипције, него наративе. Објављене су и две басне (“Гавран и лисица”, “Паун и петао”), пословице, делови из Светог писма. Све оне имају поучан карактер, које код деце треба да развијају хуман однос међу људима, поштење, поштовање према старијима и традицији. Јасно је да их је неко са великом пажњом писао и одабирао, јер је свака поука у оквирима десет Божијих заповести. Међутим, поруке су ненамет-

љиве, оне спонтано извиру из самог текста. Навешћемо, као илустрацију, једну целу причу, а мислимо да је сваки коментар о њој сувишан.

БЛАГОРОДНИ СИН

Кнез неки наиђе у пролазу свом на земљоделца (земљорадника), који је на својој њиви прилежно и вредно радио. С овим трудољубивим радином упусти се Кнез у разговор, и разабере од њега, да је та њива туђа, и да он као надничар само на њој ради, имајући плате 30 круна на дан. Кнез га упита како може живити с 30 круна на дан и још весео бити. На то овај одговори: То би зло и наопаче било, кад би ја толико потребовао. Мени мора трећина тога доста бити; с другом трећином дугове плаћам, а последњу трећину дајем под лихву. То буде добром Кнезу права загонетка; но весели радин продужи беседу своју овако: Ја делим надницу моју с родитељима мојим, који су већ остарили, нити су више за посао и с мојом децом су у кући, која учити морају. Родитељима тако враћам љубав, коју су ми у младости мојој указивали, а од деце надам се да ме неће у старости мојој оставити.

Није ли то одговорено добро и још лепше и благородније мишљено и рађено. Кнез награди честност тога врлога човека, и постара се и за децу му. Благослова, који су земљораднику томе родитељи његови умирући оставили, буде он у својој старости у богатој мери учесник на благодарној деци својој.

Одмах иза приче дата су “Изреченија из Светог писма” која су непосредно повезана са порукама ове приче, на пример: “Дете моје ! прихвати оца твог у старости и неопечали га, доклегод живи, а кад му чувства изнемогну, не замери му нити га презри у снази твојој; јер оно добро, које си оцу твоме учинио, никада неће бити заборављено”.

Међу причама се налазе и оне са изразитом религиозном садржином, посвећене Соломону, Давиду и Голијату, Еванђелисти Јовану, Светом Луки, итд. Овај први део Читанке се завршава, на сличан начин како је и почет, песмама о Исусу Христосу и крсту.

Други део обухвата од 54. до 109. стране, а текстови су писани писаним или курзивним словима. У штивима се описују поједине животиње (лав, крава, овца, миш, кокош, итд.). Она нису само штури описи, већ су особине животиња приказане кроз занимљиве приче, загонетке, интересантне дијалоге. Деца су из њих могла много да науче, а стил је усклађен према самом тексту.

Трећи део (“Трећиј одсек”) је посвећен “јестесловију и земљословију”, а за циљ је имао да научи децу одређене појмове из природе и прошири њихова знања о месецу, годишњим добима, земљи и ваздуху; Колумбу, светој земљи Палестини, о величини и покрајинама Аустроугарске, одликама Дунава. Текстови су писани у облику кратких штива или прича. Поред прозних текстова има и песама у прози, а један од најзанимљивијих јесте штиво “Препирка зиме и лета” које је писано у облику дијалога.

123

94. Препирка зиме и лета.

- Л. Ходи, зимо, наполаћ овамо,
Да јначки ми се огледамо!
- З. Мани ме се, нећу и наполаћ.
Кодя пећи е мени сад' најболаћ.
- Л. Гледай само: све игра и скаче,
Славуј ц'вна штогоди може яче!
- З. Што ком' драго, нека тера свое,
У лежаню веселаћ е мое.
- Л. Съ донка љу те отерати твога
Накрав свѣта олог' широкота.
- З. Протерана пошег' хусе горе,
На алпские в'вчнот' свѣга дворе.
- Л. И тамо ће ало по тебе быти,
Луче сунца тамо ће допрети.
- З. Сѣди съ миромъ, чудо ће те снаћи,
Ако смыслимъ къ теби рано доћи.
- Л. Я се теби могу уклонити,
У зелене шуме хладу быти.
- З. Бѣломъ љу те поняномъ п-крвати,
Па хешь знати онда мировати.
- Л. Аа' љу онда и повати сунце,
Да те тера у свѣтъ бѣвобирце.
- З. Па ма была отуд' отерана,
Съ ц'влог' свѣта нећу быт' прогвана.

95. Чезня за пролећемъ.

1. Скоро ће већ зима проћи, спуд' се топи
свѣгъ и ледъ; на драма ния нема, видъ по-
лима ние бледъ.
2. Выспѣваба већ у цѣвту, любичица скоро
ће; цѣвта тога прва чѣта, майке мое бытиће.
3. Улице се спуда суше, доћи ће намъ лоп-
танъ; послони се најпре сирше, послаћ иде
играћ.

Четврти део обухвата градиво “из повеснице” (154- 198) стране. Починье описом живота Исуса Христоса, Петра и Павла. Затим следе разноврсни текстови који су из српске националне историје: прихватање хришћанства, прича о одласку Растковом у Свету Гору и његовом монашењу, следи епска песма “Србско благо”. Већи део текстова је из аустроугарске историје, али морамо напоменути да су то више штива из аустријске него мађарске историје. Штива су посвећена Марији Терезији, цару Леополду, Рудолфу Хазбуршком, Фридриху Аустријском, односу Марије Терезије и Мађара, цару Јосифу, надвојводи Карлу, итд. Овај део се завршава песмом “Молитва за цара”. Песма има химнички карактер; у њој се велича цар Франц-Јосиф, без чијег дугог живота нема среће, јер “наша срећа, јест у том” и зато Бог треба да му да здравље .

Сви ови текстови су разумљиво писани, усклађени су према децјем узрасту, али су и очигледан пример да је свест о домовини Аустроугарској морала бити стално истицана. Национална свест је требала да се “програмирано” развија. Иако ово, можда, не може да се генерализује, јасно је да су поданици Царства морали знати и научити где им је место и да се то требало на време почети, а школа је била изузетно погодно тле за тај утицај. Подсетимо се само да је дух терезијанских реформи, посебно у области школства, остао присутан у Војводини и међу Србима у осталим деловима аустроугарске царевине до двадесетог века, па и до данашњих дана.

Пети део је посвећен биљкама, занатима и још неким појмовима из неопсредног окружења. Очигледна је намера да деца науче основне податке о њима, пошто ће се многи касније бавити земљорадњом и занатством. Овај део обухвата од 199-247. стране. Текстови су писани комбинацијом писаних и штампаних слова, јер је очигледна намера састављача била да деца, поред знања, увежбају и читање. И ова штива су дата у облику прича; вероватно се сматрало да ће их деца тако лакше запамтити. Оне су посвећене цвећу (висибаци, ђурђевку, невену, кадифици, итд.), лану, ражи, воћу (крушке, јабуке). На који начин су писани текстови, послужићемо се штивом, обележеним бројем 150 (сва штива су нумерисана), које наводимо у целости.

215

*можемо, како то може бити.
Много србиство у востеству сѣла,
што говорѣ разумѣти или по-
стаћи не може.*

150. Ябучно сѣме.

*Мала Мишка ља в пољку,
и стане кураити и сѣме одѣнѣ да
посе. У тај истый маѣ дође
стариј драгѣ нѣнѣ Франко изѣ
углишита, аа ѿи рекне: Да ти,
сестро, знашь, што я знашь, небы
ты и зрнѣнѣ то ѿвѣла, као што
си пољку изѣла. Е аа што ты
то знашь! уаѣта Мишка. На-
ма в одговори Франко, нашѣ
угишѣм казао: 'Нега' се сѣме одѣ
ѿѣла у ѿсѣм у зѣмѣно посе, то
може се вѣрѣмено изѣ свакога*

“Мала Милка јела је јабуку и стане их купити у своје одело, да их поједи. У тај исти мах дође старији брат њен Бранко из училишта, па јој рекне: Да ти, сестро, знаш, што ја знам, не би ти и зрневље то појела, као што си јабуку изела. Е, па шта ти то знаш! упита Милка. Нама је одговори Бранко, наш учитељ казао: Кад се семе од воћа у јесен у земљу посеје, то може с временом из сваког зрна бити дрво, које ће родити много плода. То буде сестри непознато, па ипак на братовљеву реч науми пробати. Обадвоје отиду заједно у врт и посеју зрна та у углу на страни. Кад пролеће сине, виде деца та на велику своју радост да им је усев њихов никао. За неколико година ојачају дрвца и добро већ нарасту. Деца су прилежно травуљину плевела около ових дрваца, и привезала их уз тачке, да право расту. Бранко је научио од учитеља свога калемити и прицваљивати (вероватно везивати) гранчице. Скорим деца та дочекају радост, брати први плод са воћки, које су сама подранила и по времену имадоше тушта најбоља воћа. У радости тој својој рекне једном Бранко Милки: Не беше ли то, сестро, добро што си ме онда послушала? Да како да је одговори Милка, али је то јоште боље било, што си ти прилежно ишао у училиште, и тако полезне ствари научио”.

Сви текстови су на овај начин писани. Улога учитеља, као стуба образовања, свуда је истицана, а намера да се споји добро и корисно је јасна.

На крају Читанке, читав један део, посвећен је језику (од 248 –327. стране), а назива се “Унраженије у језикословију”. И овај последњи део има више одељака и они су се вероватно заједно, наизменично, обрађивали са осталим текстовима. У поднаслову пише: “Задатци писменог израженија мисли покрај настављенија у језикословију”. Занимљиво је шта су српска деца, тога времена, учила из граматике, мада су у ранијим разредима стекли одређена знања о фонетици и морфологији.

На основу приложеног материјала можемо претпоставити на који се начин обрађивала граматика. Постоји очигледна веза између првог и последњег дела, јер су ученицима постављани задаци да пронађу, например, предлоге или да подвуку прилоге у одређеном тексту; требали су самостално да напишу неке примере, потпуном реченицом, односно да одговоре: “Које ствари јесу или могу бити густе, глатке, бокасте, округле, шиљкасте, тупе, угалне (угаоне)?” Морали су напамет “наизуст” да уче компарацију придева, да у текстовима, који нису били кратки, подвуку глаголе, као падежне облике и нађу одговарајуће питање за њих. Из постављених задатака јасно је да је учење морало бити са смислом, а да су типови задатака били усмерени на стваралачко мишљење.

Први део је посвећен глаголима, именицама, (роду, броју) придевима и компарацији (степени сравненија), заменицама (местоименија) и њиховој промени по падежима, предлозима и њиховој функцији.

У другом делу (“Содржај речи”) обухваћена су значења појединих речи, претежно глагола, у реченицама. Коришћене су и изведене речи, са очигледним циљем да ученици обратe пажњу на лексичко богатство, на грађење речи, на семантичка поља.

Трећи део обрађује “Слог и состав”, а односи се на структуру реченице. На примерима простих реченица деца су требала да науче функције субјекта (подлог) и предиката (изреченије). После тога су учили простопроширене реченице (наречија), а затим сложене које су везане одређеним везницима (сојузима). Значајно место заузимају времена и помоћни глаголи. Ученици су тада учили два помоћна глагола хтети и бити, а било је само шест времена (није било имперфекта). У текстовима имперфекта готово да нема, сем у неким народним песмама. Ово питање завређује да га лингвисти добро проуче, јер, уз сва уважавања студија из историје српског језика, мислимо да је недовољно испитано језичко благо пречанских Срба, посебно у прошлости.

Из лингвистике и психологије је добро познато на који начин се формира говор деце и које су везе између говора и мишљења. Зна се да сви ми носимо и неки свој “прајезик”, језички код који смо добили наслеђем. Подсетимо се само неких примера. Деца, чији су родитељи од “вајкада” на овим просторима, често користе облике заменице које не могу нигде чути: “Идеш ли са меном?”, а без обзира на образовање родитеља, до пете-шесте године користе облике глагола народног говора овог краја: радиду, идеду, једеду, итд. Томе морамо додати и коришћење три неправилна глагола: горети, болети и волети које тешко мењају у духу књижевног језика. Могуће је да је облик имперфекта на овим подручјима раније коришћен, а да се постепено, под утицајем тежног живота, сеоба и страдања, овај глаголски облик постепено потискивао и нестајао.

298

Спрошлостъ се обично у приповѣданю употреблюе. В. бр. 17. бяху, уздане, нападне, заспи, и т. д.

У 2. срѣтанѣ е као прошло изречено, али е пре срѣтаня ношенѣ већ прошло и свршено было. Зато се тај видъ времена нариче *предпрошлостъ*.

У 3. е ношенѣ будуће а и долазенѣ, али ношенѣ се догодило пре долазена; зато се овај видъ времена зове *предбудућностъ*.

§. 112. Прегледъ.

1. Настоящность.	2. Прошлость.
Носимъ и т. д.	Носіо самъ
Пишешъ	Писао си
Крои	Кроіо е
3. Спрошлость.	4. Предпрошлость.
Носихъ	Носіо самъ быо
Писаше	Писао си быо
Кроише	Кроіо е быо.
5. Будућность.	6. Предбудућность.
Я љу носити	Я љу быти носіо
Ты љешъ писати	Ты љешъ быти писао
Онъ ље кроити	Онъ ље быти кроіо.

Из ѿреће Језикословне чиианке

То отвара низ питања, која не обухватају само подручје лингвистике него и историје. У нашем народу приповедачка традиција је била веома изражена, а облик имперфекта изузетно погодан за ту врсту народног, посебно усменог стваралаштва. Да би се један глаголски облик изгубио или потиснуо мора проћи дуг временски период, од вероватно неколико векова. То нас све више оставља у уверењу да су многе ствари из националне српске историје, на овим просторима, прећутане или остале неоткривене. Подсетимо се само, иако то није циљ истраживања овог рада, битних разлика превода Новог завета Вука Ст. Караџића из 1864.г. (тај нам је био доступан, а идентичан је ономе из 1847.г) и превода истог дела Атанасија Стојковића из 1834.г. који је објављен у Лајпцигу. Навешћемо пример последње главе коју Стојковић преводи као Откровење Јована Богослова, а Вук као Откривење. Времена, без обзира на јеванђеља, се битно разликују и код Стојковића нема форми имперфекта, а његов превод Новог завета је претежно коришћен у православним црквама, северно од Саве и Дунава и највише одговара језику пречанских Срба.

говори Господь, Кой есть и Кой е быо и Кой иде, Вседержитель.

9 Я Иоанъ, бранъ вашъ, и учасникъ у печали и у царству и у шпернию Исуса Христа, быо самъ на острову, называемомъ Патмосъ, ради слова Божиа и ради свидѣ-

10 мства Исусъ—Христова. Я самъ быо у одушевленію у дакъ недѣльній и чуо самъ за собомъ гласъ великій, као трубу, кой ми рече: (Я самъ Алфа и Омега, первый и

11 последний.) То, что видишь, напиши у книгу и пошли церквамъ, кое се наоде у Ази: у Ефесъ, у Смирну, у Пергамъ, у Фиширу, у Сардисъ, у Филадельфию и у Лаодикию.

12 Я се обратимъ, да видимъ гласъ, кой са мною говори: и обративше видимъ

13 семь свѣшаниковъ златныхъ, и посредъ семь свѣшаниковъ подобна Сыну человеческу, обучена у долгу одежду и опоясана

14 около персию златнымъ поясомъ. Глава Негова и власи, быди су бѣлы, као бѣла вод-

15 ла, као снѣгъ; очи Негове, као пламень огня; ноге Негове подобне мѣди, као раскаленной у пеши; и гласъ Неговъ, као

16 шумъ многихъ водъ. Онъ е имао у десной Своей руцѣ семь звѣздъ; изъ устъ Неговыхъ исходіе е обуюдоспирый замъ; лице Негово сіяло е, као солнце у силъ Своей.

17 Когда самъ га видѣо, пао самъ къ ногамъ Неговымъ, као мершъ. Онъ е возложіо десницу Свою на мене, говорешки: не бой-се: Я самъ первый и последний и живу-

18 щій: быо самъ мершъ и ево самъ живъ во вѣки вѣковъ. Аминъ. И имамъ ключеве 19 ада и смерши. Напиши, что си видѣо, и

8. Ја самъ алфа и омега, почетакъ и срѣштакъ, говори Господь, који јестъ, и који бјеше, и који ће доћи, сведржитеъ.

9. Ја Јован, који сам и братъ ваш и друг у невољи и царству и трпљењу Исуса Христа, бјяхъ на острву које се зове Патам, за ријечъ Божију и за свидѣоштво Исуса Христа.

10. Бјяхъ у духу у данъ недѣљни, и чухъ за собомъ гласъ велики као трубе која говореше: Ја самъ алфа и омега, први и последњи;

11. И: што видишъ напиши у книгу, и пошљи црквама које су у Азији: у Ефесе, и у Смирну, и у Пергам, и у Тјатир, и у Сарди, и у Филадельфију, и у Лаодикију.

12. И обазрехъ се да видимъ гласъ кой говораше са мною: и обазревши се видјехъ седамъ свјетљика златнихъ,

13. И усредъ седамъ свјетљика као сина човјечијега, обучена у дугачку хаљину, и опоясана појасомъ златнијемъ.

14. А главо његова и ко-

си бјеше бјјела као бјјела вуна, као снјигъ: и очи његове као пламенъ огњни;

15. И ноге његове као хјед кад се растопи у пеши; и гласъ његовъ као хука вода многихъ;

16. И држаше у својој десној руци седамъ звјезда, и изъ уста његовихъ плаваше языкъ оштар сабоје страше, и лице његово објаше као што сунце сија у силы својој;

17. И кад га видјехъ, падохъ к ногамъ његовихъ као мртвѣ, и метнухъ десницу своју на ме говорешки: Не бој се, ја самъ први и последњи,

18. И живи; и бјяхъ мртвѣ и ево самъ живъ са вијекъ видјеша, аминъ. И љавѣ кауче оа пакли и оа смрти.

19. Напиши дакле шта си видіо, и шта је, и шта ће бити по томъ;

20. Тајна седамъ звјезда које си видіо на десници мојој, и седамъ свјетљика златнихъ: седамъ звјезда јесу свјетли седамъ црква; и седамъ свјетљика које си видіо, јесу седамъ црква.

*Превод Нової заветїа
Ашанасија Сїојковића*

*Превод Нової заветїа
Вука Сїефановића Караџића*

Пошто је Стојковићев превод данас помало неразумљив, један део ћемо навести у целини. “Ја, Јован, брат ваш, и учесник у мукама и у царству и у трпљењу Исуса Христа био сам на острву, названом Патмос, ради слова Божија и ради сведочења Исуса Христоса. Ја сам био у одушевљењу у дан недељни и чуо сам за собом глас велики, као трубу, који ми рече: Ја сам Алфа и Омега, први и последњи. То што видиш, напиши у књигу и пошљи црквама, које се налазе у Азији: у Ефес, у Смирну, у Пергам, у Сардис, у Филадельфију и у Лаодикију”. Овде су времена очигледно потпуно различита, у односу на Вуков превод, а то нас упућује на претпоставку да су се на просторима, северно од Саве и Дунава, одвијале велике лингвистичке промене, које су, уосталом видљиве не само у лексици, већ и у синтакси, итд. У основи српски језик има исте норме на целом говорном подручју, али ове разлике су евидентне. Сигурно је да питање имперфекта заслужује посебну пажњу и вредно би било да се детаљно размотри.

Трећа (Ј)ЕЗИКОСЛОВНА ЧИТАНКА се завршава правилима из правописа. Ученицима је објашњена употреба тачке (а не тачке), запете, тачке и запете, знака питања и узвика. Да би уочили начине писања, дати су примери писања писама, а она су упућена из следећих градова: Сомбора, Новог Сада, Винковаца,

Вуковара, Баје, Београда. Занимљиво је да се у, једном од писама, тражи на по-зајмицу превод Светог писма Платона Атанацковића.

Ми, ни сада, не тврдимо да је аутор овог издања, поменути Владика, али, без обзира, на творца, ова Читанка је сигурно са много знања и љубави припремана. Важно је напоменути да ни једна од поменутих читанки нема илустрација. То није случај са четвртом, која носи само назив Читанка, али је састављана по истим методичким принципима. Дошли смо до издања из 1873.г., место издања је Беч, а издавач је исти. Намењена је, као и претходне, “србским народним училиштима”, а састоји се из три дела.

Први обухвата “песме, приповедке, житија светих, пословице и мудра изреченија”. Почиње “Народном химном” у којој се славе Аустрија, Хазбурзи, Царица. Текстови су обимнији, садржински богатији и занимљивији и очигледно су уважавали старост деце. Има их 32, а садржински имају изражену тенденцију истицања моралних вредности, што се види и из самих наслова: “Буди милостив”, “Поштуј родитеље своје”, “Молите се Богу”, “Покоравај се властима”, итд. Део прича је посвећен апостолским наукама и односу међу људима који треба да буде у оквирима хришћанског учења. Бројни су примери из Старог и Новог завета и они су, без сумње, били допуна катехизису. Занимљиве су приче о Светом Јовану, апостолу Марку, Светом Николи, а парафарзиране су и приче из Мојсијевих књига. У центру интересовања је породица, однос између деце и родитеља, а основу сваког успеха дете може потражити у смерности и саборности.

Школи се посвећује највећа пажња и са великим пијететом деца се васпитавају да цене, не само учитеља, већ и знање. Колико је то интересовање, могу послужити, као илустрација, бројне пословице и изреке, од којих ћемо навести неке:

1. Нитко онога ђака не поштује, који своју дужност занемарује.
2. Колико знаш, толико вредиш.
3. Чувај школске ствари, као своје рођене.
4. Не псуј. Псовка је многим зла нанела.
5. Сваки је почетак тежак.
6. Ко је mudar? Који од сваког учи, штогод добра види.
7. Буди учтив и уљудан, услужан и љубазан.
8. Власти поштуј, законима се повинуј.

Свету природе је посвећен други део који има 27. штива. Они ученике упознају са природним појавама: кишом, маглом, барометром, али и металима и њиховим својствима. Док су у првој читанци, текстови о природи измешани са осталима, овде имају строгу намену и вероватно су их учитељи користили истовремено и за увежбавање читања и усвајање знања из појединих области. У

овом делу се јављају и илустрације, од којих наводимо парну локомотиву и громобран, који се у то време називао громовођа.

ФОТОКОПИЈА Трећи део обухвата једанаест штива из “науке о земљи и народу”. У њима је представљена Европа, Аустроугарска са својим рељефом, а дати су и прилози о државном уређењу. Битно се истичу обавезе царских поданика, што се јасно види из завршног текста: “Сви су држављани пред судом једнаки, закон је сваком држављанину прописао права и дужности, ако жели да на благостању, које му држава пружа, учествује и да својим суделовањем подпомогне опет благостање државе. Најважније право држављанина је учествовање у законодавству; а најважнија је дужност његова, поштовање закона”. Овај пример је само круна онога што је дато у претходним читанкама. Деца су морала схватити суштину правног уређења и функционисања државе. Сегмент по сегмент у њиховој свести се морао уградити поданички однос, јер поштовање закона значило је и кулучење и чување границе, итд.

У овој Читанци су са стране, на маргинама, дати бројеви (5,10,15,20,25) с вероватном намером да се лакше чита и сналази брже у тексту, што сматрамо да је била добра идеја.

Све ове читанке, као и други уџбеници из тог периода, су драгоцен материјал. Они су сведоци наше културне историје на овим просторима, текстови су прожети духом верске толеранције, а ни једна од званично признатих конфесија (католичка, протестантска и православна) се не глорификује. Водило се рачуна о узрасту деце и текстови су прилагођени јасним педагошким захтевима у којима доминира поступност и учење од познатог ка непознатом. Многи данашњи педагошки захтеви, имају основу у овим старим. Без обзира на дуг временски период од њиховог настанка, они могу бити и основа за неке наше данашње захтеве, иако су они сада много већи. Понекад штива из књижевности немају већих уметничких вредности, али је њихов васпитни утицај несумљив. Тенденција, која је посебно изражена у погледу етичких норми, има својих оправдања, јер да није било њих, вероватно не би било ни нас данас на овим просторима. Оне вредности, на којима се заснивала патријархална српска породица, биле су језгро живљења и начина мишљења. Отуда се у школама, сваки дан, поред матерњег језика, изучавала и веронаука. Без здраве породице, нема ни здравог друштва и зато су наши преци васпитавали децу у духу поштовања наших светосавских вредности.

Сигурно је да су ови уџбеници извршили утицај и на касније образовање Срба у Аустроугарској. Као илустрацију ћемо навести “Наставне основе за срп-

ске православне вероисповедне основне народне школе у Угарској”, које су издате наредбом Православног народног школског савета 29. маја 1909. године у Сремским Карловцима. Српски језик се учио од првог до шестог разреда, колико је трајала основна школа. У поменутом документу се наводи који су задаци наставе српског језика “... разговор о ономе што се чита, са логичким и етичким разјашњавањем; читање читаначких предмета из круга реалних знања и етичке садржине с потпуним разумевањем и правилним наглашавањем”.

Од објављивања ових читанки прошло је више од сто година. Многи текстови би и данас могли да се нађу у деџим уџбеницима. За ралику од Германа, који су свакој страници свог образовања, културе и других вредности, посветили значајну пажњу, Срби су, због разних препрека, многе духовне вредности из своје прошлости занемарили или заборавили. Можда би било занимљиво у свакој читанци наших ученика од првог до четвртог разреда, навести коју страницу из старих уџбеника. То би имало вишеструке користи, како у области образовања, тако и у сфери васпитања, јер прошлост је основа бића сваког народа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Енциклопедија Југославије (1956): Загреб.
2. А.М.Огњановић (1964): *Граничарске народне школе и њихови учитељи на њиховој територији Војводине од 1774 до 1872*, Нови Сад.
3. *Збирка уредаба у стварима српске православне народно-црквене аутономије* (1897), Нови Сад.

Summary: In the nineteenth century in Austria-Hungary many textbooks for Serbian schools were published. Among them there were (three) four PRIMERS, published in Vienna and most probably written by bishop Platon Atanackovic. They were published in old Serbian Cyrillic alphabet, representing a treasury of interesting reading selection for elementary school pupils in lower grades. These readers significantly contribute to our understanding and learning of the Serbian cultural history on Austrian-Hungarian territory.

Key Words: reader, Austria-Hungary, education, methodological and pedagogical principles.

Резюме: В Австроугарској в XIX веке опубликованы многие учебники для сербских школ. Между ними находятся и (три) четыре хрестоматии, опубликованы в Вене, а автор наверное владыка Платон Атанацкович. Печатаны старой сербской кириллицей и представляют сокровищницу интересных материалов для чтения для учеников младших классов начальной школы. Хрестоматии значительное приложение нашими сознаниями о сербской культурной истории на территории Австроугарской.

Ключевые слова: хрестоматия, Австроугарская, образование, методические и педагогические принципы.

ШКОЛСКА ПРАКСА

СВЕТИСЛАВ РАЈШИЋ

Суботица

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 796.85.000.159.942

BIBLID: 0353-7129, 6 (2000) 3, p. 143-152

Примљено: 13. 11. 2000.

УТИЦАЈ КАРАТЕ ТРЕНИНГА НА РАЗВОЈ ЕМОЦИЈА ДЕТЕТА

Резиме: Тема овог рада је успешно деловање каратеа, тренинга на развој позитивних емоција као и на сузбијање негативних емоција деце и омладине. Карате инструктори посебну пажњу морају посветити оним аспектима развоја емоција које се могу дограђивати учењем. Још врло давно је Фунакоши Гичин, отац модерног каратеа, записао мудрост која је заувек актуелна и везана за карате: **“Самопоздање које човек стиче вежбањем каратеа доприноси да се избија потреба за доказивањем која је увек уперена против ближњих”**. Правилним приступима карате тренинзима у раду са децом може се снажно утицати, развијати здрава социјализација емоције, пре свих утиче на гнев, страх, љубомора, наклоност, задовољство, радост, одушевљење и др.

Кључне речи: Карате тренинг, емоције: гнев, страх, љубомора, завист, самопоздање, развој.

ДЕЛОВАЊЕ КАРАТЕ ТРЕНИНГА НА ЕМОЦИЈЕ ГНЕВА, СТРАХА И ЉУБОМОРЕ

Најчешћи и најнегативнији облик и резултат дечијег гнева је агресивност. Она је, по правилу, уперена против других, али се у неким случајевима среће и у облицима аутоагресивности.

Управо тренинзи каратеа, на којима постоји огромно поверење, узајамно поштовање и солидарност не само између тренера – инструктора и карате полазника, већ и између њих, могу да допринесу знатном сузбијању агресивности детета.

Вишак енергије – негативне “наелектрисаности“ оптерећеност у току дана дневним обавезама, школом и непрестаном потребом за сталном самоконтролом понашања, врло често изазивају гневна и агресивна понашања детета. Дете је од најранијег јутра, од буђења и устајања под неком врстом притиска и стреса. У кући, пред родитељима, породицом, суседима, наставницима и друговима и пролазницима на улици оно увек мора да поштује неке нормe цивилизацијског “култивисаног“ понашања.

Правилно васпитано дете тај задатак и обавезу не схвата као бреме и оне му не падају тешко, напротив. У школи оно углавном седи концентрисано на одређену материју, што упркос жеље и детета за учењем и новим сазнањима, временом продубљује исконску потребу за неким видом “пражњења”.

Старији таква пражњења, избацивање агресивности и негативне енергије обављају разним видовима својих активности. Још су Римљани у те и такве сврхе организовали најразличитије игре, од којих су неке биле врло агресивне, бруталне и морбидне, као, на пример, гладијаторске борбе. Правило: “Понуди народу хлеба и игара” важеће је и данас. Међутим, за разлику од сурових борби на живот и смрт уз бурна и неконтролисана избацивања мржње, беса и нељудскости како бораца, тако и гледалаца, данас се организују спортске приредбе и сусрети, неретко са преко и сто хиљада гледалаца. Човек данашњице пражњење доживљава на фудбалским утакмицама, бокс-мечевима и другим спортским и естрадним манифестацијама, као и политичким митинзима и слично. Он, као навијач, вриштећи из свег гласа, изражава своје неконтролисане нагоне и на тај начин из себе избацује огромне количине агресивности. Фудбалски навијач, примера ради, у маси истомишљеника може да урла, псује, вређа и бодри, скаче по трибинама, пева и слично, без страха да ће због свог неадекватног понашања бити укорен, погрешно схваћен и попреко погледан или санкционисан. Он себи такво понашање у свакодневном животу не може приуштити ни на једном другом месту. Замислимо само човека који би на улици, на свом радном месту или стану испољио понашање које се виче, пева, па чак и псује из свег гласа. У најмању руку, био би проглашен чудагом и, најблаже речено, сматрали бисмо га врло непристојним и неприлагођеног и асоцијалног понашања. Овако, он на стадиону чини све што нигде другде то не би могао. У маси, поистоветивши се са хиљадама других навијача, он из себе избацује нагомилану агресивност.

Ко деци брани да одлази на спортске сусрете (што и чине) и на сличан начин, као старији, из себе избаце агресивност. Наравно нико, али деца, нарочито у млађе доба, немају још довољну нагонску потребу, зрелу наклоност и

љубав према одређеном клубу и спортисти да би свој бес могли несвесно да избаце навијачким видом пражњења.

Сличан вид пражњења има омладина адолесцентног и каснијег доба. Она се окупља у огромним бројевима на концертима поп, рок, народних и новокомпонованих певача и оркестара и група, те на њима пева, виче, скаче, плаче итд., те таквом активности из себе избацују агресивност. Дакле, друштво односно његов цивилизацијски развој је увек собом доносио и изграђивао механизме за колективну одбрану од фрустрација, то јест избацивања агресивности за одрасле. Међутим, такви механизми нити су се градили, нити се под организованим плаштом друштвене бриге за децу граде за најмлађе. Као да деца немају својих емоција, као да немају проблема и фрустрација; као да су њихова емоционална стања слабија и плића од осећања одраслих; као да она у себи не акумулирају огромне количине негативне енергије и агресивности. Деца се понашају онако како од њих захтевају и очекују нормe понашања у срединама у којима живе и једини начин евентуалног пражњења она могу да остваре дечјом игром, која је сама по себи феномен и заслужује детаљнију обраду. Међутим, да ли се било којим обликом дечје игре, уоквирене правилима и очекиваним понашањем, могу избацити негативне емоције из себе? Наиме, и за време игре дете мора задржати неке нормe понашања према околини и другој деци са којом се игра. У принципу не постоје игре које од деце захтевају избацивање агресивности.

Све ово, наравно, не значи да се деца на карате тренинзима могу понашати асоцијално, неадекватно и апсолутно по својој жељи... али на карате тренинзима концентришући се на снагу, прецизност, ударац, покрет, максималну контракцију тела и узвик “КИАИ”^{*}, дете може да подмири своју урођену жељу за покретом и потребу и нагон за викањем. Таквом активности оно ће из себе избацити вишак енергије и агресивности. Дакле, карате тренинзи су могући филтер који дозвољава и од деце тражи да раде оно што у свакодневном животу не могу и смеју да раде. Тренинг од њих захтева одлучност, агресивност, снагу и др. Од деце се тражи да свој нагомилан бес контролисано избаце из себе карате техникама: ударцима, блоковима, комбинованим нападима на партнера. Она техникама, катама и нарочито спаринговањем могу са успехом да се ослободе гнева нагомиланог у току целог дана. У могућности су да несметано испоље све своје емоције и тиме се ослободе стега и притисака. Ослобађањем од

^{*} КИАИ – спонтани узвик проузрокован наглим издувавањем ваздуха из плућа контракцијом целокупног тела при снажном извођењу карате-техника.

фрустрација и гневних емоција ниво толеранције и њен максимум код деце пењу се на највишу могућу скалу.

После физички и психички добро конципираног тренинга, деца из сале излазе радосна, расположена, мирна и уз огромну толеранцију, те се она не дају лако испровоцирати и на било који начин “извући из такта”. Наравно да све то није резултат само духовног пражњења, већ и чисто биолошка појава: за време тренинга појачано је лучење свих жлезда, убрзана је срчана фреквенција, пулс и циркулација; убрзана је размена материја и метаболизам. Увећан је огроман прилив кисеоника; плућа, крв и мозак засићени су кисеоником, па све те биолошке промене делотворно и освежавајуће делују на целокупан организам. Напомињемо да деца на карате тренинзима не само да избацују своју агресивност, већ уче да је каналишу и, пре свега, контролишу.

Страх је нормална и урођена емоција. Код деце преко шест година, која су за нас занимљива јер углавном почињу да вежбају карате, страхови нису изазвани само од конкретних ствари и лица, већ могу бити изазвани имагинацијом, маштом и сугестијом. У тим периодима деца могу да се плаше бабароге, вештица, мрака, космоса, пада звезда, смака света и слично. Свакако се могу плашити и веома реалних и конкретних појава и ствари, као што су, на пример, комшије које “мрзе – не воле децу”, појединих просветних радника који немају правилан приступ свом раду и сл. Деца се могу плашити и повреда, болести, примања и задавања удараца, остале деце која имају успешнију социјализацију, која су комуникативнија у друштву и сл. Управо у овим случајевима карате тренинг је као терапеутско средство врло значајан. Деца се плаше туче, батина, физичког, па чак и вербалног сукоба. Већ при најмањем трзају противника – нападача она из страха инстинктивно затварају очи и рефлексно и беспомоћно подижу обе руке испред лица да га заштите. Задатак карате тренинга је да те условне рефлексе трептања и подизања руку упорним вежбањем и бесконачним понављањима техника и договорених спаринга претворе у стечен рефлекс правременог блокирања и задавања ударца. Наиме, понављањем стотина и хиљада пута одређеног блока, удараца или њихових комбинација у раду са спаринг партнером та комбинација временом ће постати део младог каратеке и о њој више неће морати да размишља. Тај и такав аутоматизам довешће до ситуације да дете борбу неће водити разумом и размишљањем, што наравно не искључујемо у потпуности, већ ће приликом спортске или реалне борбе реаговати инстинктивно и рефлексно. У таквим случајевима у тим делићима секунде нема времена за размишљање. Што је већи број комбинација које се током дугог низа

тренинга уносе у своје биће као аутоматизам, то је већа могућност да ће неку од тих увежбаних комбинација имати прилику у борби да употреби. Борба, најкраће речено, представља правовремено реаговање на проузрокован или изазван импулс. Дете се може наћи у прилици да у датој ситуацији реагује веома добро, чак и на своје чуђење. Може се десити да његова једна рука “без његове воље” блокира намењен му ударац, а друга, такође без учешћа свести, зада ударац. Стечен аутоматизам, који ће из тренинга у тренинг непрестано потврђивати и побољшавати, сториће један врло висок степен самопоуздања и контролу емоција не само у карате борби већ и у целокупном животу. Дете које приликом физичког напада на њега више не трепне и беспомоћно и уплашено реагује неће урадити ништа брзоплето, те ће због могућности контроле свог страха моћи да својим самопоуздањем и сигурношћу позитивно делује на своју околину и на нападача. Дакле, каратека је у могућности да у себи сузбије страх, што је такође један од приоритетних задатака карате тренинга.

Љубомора и завист су емоције које постоје код готово све деце. Љубомора је најчешће усмерена на млађу браћу, сестре, наставниковог и учитељевог миљеника и слично. Међутим, честа је појава да се завист потпуно неоправдано појављује према бољем ученику, успешнијем спортисти, комуникативнијем и у друштву пожељнијем друга или другарица... Дакле сваки супарнички положај може проузроковати и изазвати деловање емоције зависти и љубоморе, а оне се могу испољавати на најразличитије начине, при чему дете може реаговати отворено или прикривено. Карате тренинг солидарношћу међу свим карате полазницима, заједничким савлађивањима карате – техника од првих корака до мајсторства, правилним приступом карате – инструктора свој деци подједнако, без изузетака, јавним похваљивањима најбољих, али без фаворизовања појединца и подцењивања осталих полазника, поништава негативно осећање љубоморе и зависти. Као што видимо, и овде је правилан приступ карате – инструктора од пресудне важности.

Навијање за клупског друга је посебан доживљај и емотивно на децу врло снажно и позитивно делује. То се односи како на оне за које навијају, тако и на оне који подстрекавају. Дакле јединствено осећање припадности и тежње истом циљу (каратеу), брише свако осећање љубоморе.

За овај рад извршили смо истраживање у Шотокан карате клубу “СУБО-ТИЦА”. Обухватили смо 71 испитаника, од тога 39 женског и 32 мушког пола, од 7. до 14. године.

С обзиром да су људске емоције немерљиве, односно да не постоји поуздан инструмент, научни поступак или мерна јединица уз помоћ којих би се могло прецизно одредити неко од емоционалних стања, односно свака емоција има врло непрецизну “ мерну скалу “ количине – снаге емоција, за праћење промена емоционалног стања деце под утицајем карате тренинга послужили смо се следећим техникама и инструментима:

- разговором (интервју) са децом – карате вежбачима.
- разговором (интервју) са родитељима карате- вежбача.
- анкетним упитницима за родитеље карате-вежбача у које су уписивали запажања о емоционалним и социјалним променама своје деце.

Целокупна истраживања, прикупљање статистичких података и разговоре са младим карате вежбачима и њиховим родитељима обавили смо од 1. септембра 1996. до 20. јуна 1997. године.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У разговору са децом – вежбачима дозволили смо им да сама дефинишу запажене промене код себе од почињања вежбања каратеа. Према томе, нису им сугерисани могући одговори, али су им наведени могући примери: примећене позитивне или негативне промене и помаци напред или назад у храбрости, самопоуздању, бесу, гневу, самоконтроли, радости, сталожености, толеранцији, зависти, љубомори и сл.

Од 46 анкетираних деце њих 37 (80.43%) је прво место запажених промена од почетка вежбања каратеа равноправно ставило (не поређујући редослед) повећано самопоуздање, храброст и толеранцију, а одмах после тога долазе сталоженост и радост. На питање за која емоционална стања и карактеристике негативног типа мисле да су их потиснули или смањили; навели смо им примере: кукавиштво, себичност, нетолеранција, страх, несигурност, несамопоуздање, несналажљивост и сл. Њих 43 (93.47%) је изјавило да су од почињања вежбања каратеа смањили страх, кукавиштво, несигурност и несналажљивост.

Обављени су разговори са 51 родитељем у неким случајевима са оба. Прочитана су им питања из упитника који им је потом и дат, а од њих је тражено да се наведу које су три промене (од укупно од 14 питања у упитнику) приметили код своје деце од почетка вежбања каратеа.

Међу три највеће и најпозитивније промене своје деце 42 (82.35%) запазили су повећану меру самопоуздања, повећану храброст (смањене емоције страха) и побољшање опште дисциплине и побољшање успеха у школи.

Резултати анкетирања родитеља указују на значај карате тренинга за напредовање њихове деце.

Од испитаних 57 родитеља (80.23%) је одговорило да има запажених позитивних помака у учењу код своје деце у школи; три родитеља (4.22) су изјавила да су им деца попустила у учењу у школи, али уз битну напомену да сматрају да су узроци попуштања у учењу на другој страни, а не услед вежбања каратеа; само 11 родитеља (15.43%) није приметило никакве промене у школском успеху своје деце.

Нешто више родитеља изјављује да им је дете од почетка вежбања каратеа мирније, мање напето и мање агресивно; два родитеља (2.81%) изјављују да су им деца агресивнија и напетија него раније, али нису сигурни да ли су тој промени понашања узроци у каратеу или другим стварима; 11 родитеља (15.43%) није приметило никакве промене своје деце.

Много више родитеља 66 или (92.95%) изјављује да је код свог детета приметило велике позитивне помаке, односно да деца исказују већу меру самопоуздања него раније; пет (7.04%) родитеља изјављују да нису приметили никакве промене код своје деце; ниједан родитељ (0%) није изјавио да је код свог детета приметио смањење самопоуздања.

Мање родитеља, њих 54 (76.05%) је изјавило да је запазило смањење негативних емоција страха, гнева, агресивности и сл. код своје деце; 17 родитеља (23.94%) је изјавило да није запазило никакве промене.

Скоро исто толико, 53 родитеља (74.64%) је изјавило да је примећена побољшана социјализација њихове деце; један родитељ (1.40%) изјављује да је приметио негативне промене у социјализацији свог детета, али то не приписује каратеу већ адолесцентном добу (пубертету); док 17 родитеља (23.94%) изјављује да нису приметили никакве промене своје деце.

Повећани ниво толеранције свог детета запазило је 55 родитеља (77.45%); 16 родитеља (22.53%) изјављује да нису запазили никакве промене.

Деца изразитије изграђују позитивне узоре, изјављује 59 родитеља (83.03%) а од тога чак 54 родитеља изјављује да су деца узоре нашли у својим тренерима – инструкторима каратеа; 12 родитеља (16.90%) нису приметили никакве промене.

Мањи број родитеља њих 27 (38.02%) је изјавило да је приметило да њихово дете мисли да представља узор за другу децу; 21 родитељ (29.57%) је изјавио да мисли да њихово дете не сматра себе узором за другу децу; 23 (32.33%) родитеља је на ово питање одговорило да не зна да ли њихово дете себе сматра за узор за другу децу.

Кроз разговоре са својом децом 43 родитеља (60.55%) сазнали су да је оно задовољно својим напретком у каратеу; 19 родитеља (26.75%) изјављује да знају да им деца нису задовољна њиховим напретком; 9 родитеља (12.57%) изјављује да не зна да ли су им деца задовољна својим напретком.

Велики број 67 родитеља (94.36%) изјављује да им се деца поносе својим вежбањем каратеа; 4 родитеља (5.63%) нису запазила да им се деца поносе својим вежбањем карате вештине.

Многи родитељи њих 67 (94.36% изјављују да су им деца веома мотивисана за вежбање каратеа али и друге видове учења и напретка; четири родитеља (5.63%) нису запазили никакве промене.

Да су примећене промене у деце углавном обухваћене упитником изјављује 61 родитељ (85.91%); 10 родитеља (14.03%) није одговорило на ово питање.

Да им је дете дисциплинованије од почетка вежбања каратеа запазила су 62 родитеља (87.32%); 19 родитеља (26.75%) је изјавило да није запазило никакве промене.

Сви родитељи 71 (100%) нису имали примедбе на тренинге, док су неки сугерисали да би требало повећати број тренинга и организовати учесталија такмичења.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања доказују наше претпоставке позитивног утицаја вежбања каратеа на психофизички развој појединца (детета). Доказане су позитивне промене свих оних који вежбају карате (нарочито млађе деце). Родитељи изјављују да су запазили да су тренери каратеа и узор за њихову децу. То потврђује чињеницу да инструктор каратеа није само спортски тренер, већ много више од тога: он је узор па зато мора поседовати све моралне, физичке и психичке квалитете, односно мора поседовати одговарајуће педагошко образовање, адекватно карате знање и звање, широку културу, непрестану потребу за напре-

тком, несебичност у преношењу знања на млађе, мора поседовати људске особине које могу представљати позитиван узор и, пре свега, мора поседовати и гајити здраву љубав према деци, омладини и спорту у целини. Само такав карате инструктор и правилним педагошким, методским и дидактичким приступом могу произвести све позитивности које вежбање каратеа нуди. Противно томе, нестручан и лоших људских особина карате инструктор не само да ће онемогућити развој позитивних особина вежбача каратеа, већ ће учећи карате полазнике наопаком каратеу и лошим људским карактеристикама и особинама од тих стварати врло агресивне, неконтролисане, неморалне и физички врло опасне појединце са асоцијалним и неретко криминалним понашањем и амбицијама. Према томе, одговорност карате инструктора је огромна: он у једном периоду дечјег развоја на дечју психу оставља огроман и дубок траг и није свеједно да ли ће тај траг и утицај бити позитиван или негативан јер можда управо од тог утицаја зависи целокупна будућност појединца.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Јаковљев, Н. (1979): *Биохемија сѿорѿиа*, Београд: Партизан – новинска издавачко – пропагандна радна организација Савеза за физичку културу Југославије.
2. Јаковљев, В. (1971): *Физичко вежбање и њејов уѿиѿиѿај на ученике*, Београд: Партизан – новинска издавачко – пропагандна радна организација Савеза за физичку културу Југославије.
3. Јањић, Д. (1988): *Караѿие младима*, Београд: ИМПРО “Партизан”.
4. Параносић, В. (1982): *Психолоѿиѿа сѿорѿиа*, Београд: Партизан – новинска издавачко – пропагандна радна организација Савеза за физичку културу Југославије.
5. Параносић, В., Савић, С. (1977): *Селекѿиѿа у сѿорѿиу*, Београд: Партизан – новинска издавачко – пропагандна радна организација Савеза за физичку културу Југославије.
6. Рајшић, С. (1993): *План раѿа са најмлађим кариѿејориѿама*, Суботиѿа: Шотокан карате клуб “Суботиѿа”.
7. Рајшић, С. (1993): *План физичких ѿриѿрема сѿеѿиѿјалне јединиѿе*, Суботиѿа: Окружни затвор Суботиѿа.

8. Рајшић, С. (1994, 1995): *Карате педагогија – уџицај карате тренинга на психофизички развој деце*, Суботица: Самостално издање аутора.
 9. Рајшић, С. (1996): *Карате приручник*, Суботица: Самостално издање аутора.
 10. Рајшић, С. (1996): *Карате кате I (ученичке кате: Хејан Шоган, Хејан Ниган, Хејан Сандан, Хејан Џоган и Хејан Годан)*, Суботица: Самостално издање аутора.
 11. Рајшић, С. (1996): *Карате кате II (мајсторске кате: Басаи-ган, Џион и Енџи)*, Суботица: Самостално издање аутора.
 12. Рајшић, С. (1997): *Карате борба – кумиџе*, Суботица, Шотокан карате клуб “Суботица”.
 13. Рајшић, С. (1997): *Обавезна карате кате “Киџеи”*, Суботица: Шотокан карате клуб “Суботица”.
 14. Смиљанић, В., Толичић, И. (1992): *Деца психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
-

Summary: This paper tries to prove that karate training sessions influence the development of positive emotions in children. At the same time negative emotions such as anger, fear, envy, jealousy, are being controlled and even eliminated. Adequate and correct attitude of a coach in work with children is of great importance.

Key Words: karate training sessions, emotions, anger, fear, envy, jealousy, confidence, development.

Резюме: Тема этой работы влияние карате тренировки на развитие положительных эмоций как и отбивание негативных эмоций у детей и молодёжи. Карате инструкторы особое внимание должны посвятить тем аспектам развития эмоций которые могут развиваться учением. Ещё очень давно Фунакоши Гичин, отец современного карате записал мудрость которая навсегда актуальна и связана за карате. Он сказал: “Самоуверенность которую человек приобретает упражнением карате помогает выбивать потребность ради доказательства которая всегда направлена против близких”. Правильным подходам карате тренировками в работе с детьми можно сильно влиять на развитие социализации эмоций: гнева, страха, ревности, наххонности, удовольствия, радости, вдохновения.

Ключевые слова: карате, тренировка, эмоции: гнев, страх, ревность, зависть, самоуверенность, развитие.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

ДР САВИЦА ТОМА

Министарство просвете

Београд

Примљено: 15. 11. 2000.

УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА И НИЖИХ РАЗРЕДА СРЕДЊИХ ШКОЛА У ЕВРОПСКОЈ УНИЈИ

И западној Европи је у периоду интензивних реформи школства од 1984. до 1994. године већина земаља посебну пажњу посветила **доградњи система усавршавања наставника**. То се може посматрати као резултат различитих фактора. Захтеви који се постављају пред професију наставника су у целини повећани, а њима су додати још и нови задаци и тематске области. Истовремено се, међутим, због пада наталитета и смањења броја ученика, смањила укупна потражња наставника, што има за последицу запошљавања све мањег броја наставника. У складу с тим, требало је бринути да се већ запослени наставници оптимално распоређују, посебно када се имају у виду чињенице да се услед смањене квоте запошљавања просечна старост наставника постепено повећава и да запослен наставник мора све више да улаже труда како би своја знања одржавао на најновијем нивоу. Сем тога, због честих иновација и реформи образовног система, неопходно је да се наставници перманентно усавршавају не би ли се прилагодили и тим променама.

Резултат нових подстицаја усавршавању наставника, на који овде желимо да укажемо, јесте **оснивање нових установа, односно организација** које **координирају курсеве усавршавања наставника**. У многим земљама, као нпр. у Шпанији, основане су за те задатке 1984. године нове институције: “*Centros de*

Profesores” (наставнички центри). Слично је учињено и у Грчкој, где су 1992. године створени центри за усавршавање (*PEK*) који су са Педагошким институтом и Универзитетом надлежни за усавршавање наставника. У Португалији је 1992. године на националном нивоу основан Научни и педагошки савет за усавршавање наставника (*Conselho Cientifico-Pedagogico de Formao Continua*), који издаје дозволе за рад установама и курсевима за усавршавање наставника, али и прати и вреднује активности усавршавања. У Луксембургу је Министарство просвете 1993. године основало Координациони пункт за педагошка и технолошка истраживања и иновације (*SCRIPT*) у чије задатке спада и организовање усавршавања наставника.

У другим земљама створени су посебни законски оквирни услови како би се обезбедила боља координација активности усавршавања наставника. За усавршавање наставника донете су регионалне законске одредбе и дефинисани организациони услови, чиме је понуда у целини боље прилагођена потребама усавршавања наставника и захтевима образовне заједнице (у Белгији). У другим земљама, као што је то нпр. Италија, развијани су програми усавршавања наставника који трају више година.

У многим земљама се, услед брзог развоја усавршавања наставника, установе за усавршавање наставника припајају универзитетима, као нпр. у Белгији (фламанска заједница), Шпанији, Португалији, Финској и Шведској. Обично се за ту сврху бирају високошколске установе или институти који су у тесној вези са педагошким наукама.

И даље, међутим, остаје отворено питање на који начин мотивисати наставнике за учешће на курсевима усавршавања. У многим земљама наставницима се нуде финансијске предности или је чак **учешће на курсевима усавршавања проглашено критеријумом напредовања у служби**, као, нпр. у Шпанији, Холандији и Португалији.

Треба истаћи, такође, и то да се у усавршавању наставника, сем курсева за обнављање знања у различитим стручним областима, посебна пажња поклања следећим двама областима интересовања: **информационим и комуникационим технологијама и школском менаџменту**. Курсеви за последњу област организују се пре свега за чланове управе школа, али и за оне који се налазе на функционерским местима, као што је руководилац стручног нивоа (у Шпанији *jefes de seminarios*) и члановима школског надзора. Да би се задовољила ова потреба, развијени су многобројни курсеви усавршавања који су усмерени специјално на образовање директора школа. Приликом њиховог запошља-

вања показало се делимично као потешкоћа наћи довољно квалификованих кандидата пошто се у неким земљама не образује довољан број кадра за ове задатке. Шпанија и Португалија су се због тога одлучиле да предузму мере припреме и усавршавања за функцију директора школе.

Ваља споменути, да многи наставници показују велику **тежњу** за курсевима усавршавања у оним земљама у којима су спроведене **структуралне реформе** (свеједно да ли читавог школског система или у парцијалним областима), односно у којима су темељито кориговани наставни програми (нпр. у Белгији, Шпанији, Холандији, Португалији, Финској, Шведској и Великој Британији). У тим земљама се услед тога тражи од образовних власти да несигурност, која се јавља неко време траје као последица сваке реформе, неутралише или ублажи предузимањем мера за усавршавање наставника у оквиру којих би се дискутовало о проблемима и питањима која се намећу у току реализације нових решења.

АУСТРИЈА

Наставници у области обавезног школства образују се у Аустрији на педагошким академијама (дакле, не на универзитетском нивоу). Школовање за наставнике “народне школе” (*Volksschule* – четворогодишња школа примарног нивоа за децу од 7. до 10. године живота), “главне школе” (*Hauptschule* – четворогодишња школа као један од могућих видова наставка школовања после нижих разреда “народне школе”) и специјалне школе траје шест семестара. Наставник главне школе полаже стручни испит из два предмета (намачки језик, страни језик или математика + друга струка).

У пракси произилазе, из ове основне ситуације, следећи проблеми:

- Покривање свих наставних предмета наставницима са положеним стручним испитом је и математички тешко изводиво. Због тога морају, дакле, наставници да предају и оне предмете за које нису положили стручни испит.
- Нови захтеви који се постављају школи, нови наставни предмети (нпр. професионална оријентација и информисање о образовању, информатика) стварају нове потребе. Школи су неопходни нови стручњаци за нове области које структуре образовања наставника не могу тако брзо да реализују.

- Модерни педагошки концепти предвиђају и за област образовања на секундарном нивоу (нижи разреди средње школе) процес напуштања система предметних наставника и форсирање мањих наставничких тимова који раде у једном одељењу (или разреду). У погледу захтева који се постављају школи (нпр. интеграција), такви педагошки концепти школе – као што су и школски експерименти у овој области јасно показали – постали су сасвим неопходни.

Из наведених разлога проишашла је, дакле, неопходност да се наставници усавршавају путем курсева усавршавања и дошколовања који се организују уз рад.

За обе ове области даљег образовања основани су на територији читаве федерације инструкторски курсеви који треба да у току четири семестра оспособе сараднике школоване специјално за ове области.

Праћењем ситуације у области даљег образовања наставника уочава се јасан тренд у интерношколском усавршавању наставника. Потребне за усавршавањем и тежња ка образовању школских тимова могу се најбоље констатовати посматрањем стања на терену, у конкретним школама.

Образовање за наставника у политехничком курсу (или политехничкој школи, како се у новије време назива година после осмог разреда којом се ученици припремају за упис у неку од занатских школа) обавља се (од 1982. године) на педагошким академијама у току шест семестара са образовањем наставника за главне школе. Из начина организације политехничког курса као мале школе произилази потреба за наставнике да предају више предмета. Због тога, за овај тип школе постоји стална потреба за усавршавањем наставника.

Усавршавање и дошколовање наставника спроводи се на педагошким институтима. Године 1983. фузионисани су педагошки институти и институти за стручну педагогију како би се наставницима олакшала реализација курсева усавршавања који превазилазе оквире појединих врста школа. Да би се, међутим, обезбедили и курсеви усавршавања типични за поједине врсте школа, педагошки институти су подељени на четири смера (опште обавезне школе, стручне школе, академске средње школе и занатске школе). Руководјење педагошким институтом спада у компетенције руководиоца неког смера у трајању највише до три године. Курсна понуда формира се у складу са специфичном потребом у односној покрајини, а учешће на семинарима је добровољно и може бити у току радног времена или у слободном времену.

Посебно интересантна могућност за усавршавање наставника у Политехничким курсевима створена је увођењем наставничке праксе у предузећу.

Четрнаестодневним семинарима наставници, пре свега, упознају на сопственом искуству физичке и психичке захтеве који се постављају пред ученике који се обучавају за неко занимање. Циљ је да се наставници из непосредне близине упознају са четрдесеточасовном радном недељом у неком предузећу, за стругом или текућом траком.

Грчка

Усавршавање наставника који су запослени у школама примарног и секундарног нивоа реализује се у виду обавезних и факултативних курсева усавршавања.

ОБАВЕЗНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Обавезно усавршавање наставника може се поделити на три подобласти:

- Увођење у наставну праксу: овај облик усавршавања намењен је кандидатима за место наставника и младим наставницима пре њиховог ступања на дужност; овим усавршавањем треба да се обнови школско практично и теоретско образовање и да се знања и наставне методе нових наставника ускладе са актуелном наставном праксом; нови наставници треба да се подробније упознају са стручно-дидактичким и педагошким аспектима своје будуће делатности.
- Редовни курсеви усавршавања: сваке године организују се двомесечни или тромесечни циклуси усавршавања у којима се наставници информишу о најновијем развоју у својој стручној области и упознају са новим наставним плановима и програмима и наставним методама. Ови курсеви требало би да су конципирани на што је могуће широј основи како би могли да помогну наставницима да свој рад осмисле што ефикасније (Закон бр. 1824/88 и председнички указ 250/92).
- Специјални краћи курсеви усавршавања о теми реформе и иновације у образовној политици, нове верзије наставних планова и програма и новоуведени предмети, наставне методе, уџбеници итд.

ФАКУЛТАТИВНЕ МЕРЕ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Од 1985. године нуде се у складу са Законом бр. 1566/85, краћи семинари на којима наставници могу да учествују добровољно и који се односе на различите опште теме (исхрана, заштита човекове околине, Европа, здравствена заштита, позориште, итд.). Сем тога, сходно председничком указу бр. 253/93, предвиђено је да специјални институти организују једногодишње практично и теоретско педагошко допунско образовање за наставнике запослене у примарној и теоретско педагошко допунско образовање за наставнике запослене у примарној и секундарној области образовања; ова уредба до сада још није спроведена у дело.

ШПАНИЈА

Са усавршавањем наставника уведена је 1984. године интегративна мрежа наставничких центара (*Centros de Profesores – CEP*) која је надлежна за усавршавање наставника уз рад.

ШКОТСКА

Курсеви за усавршавање наставника уз рад могу да организују *SOEID*, локалне просветне власти и школе. *National Committee for the In-Service Training of Teachers* предложио је 1984. године тростепени модел уверења о учешћу на курсевима за усавршавање наставника који предвиђа активности усавршавања на школском, регионалном и националном нивоу. Овај предлог, истина, није примењен у пракси због радничких немира. *Main Committee*, који је 1986. поднео свој извештај, предложио је систематски приступ усавршавању наставника уз рад. Ради утврђивања потреба за усавршавањем, требало би према овом предлогу најпре оцењивати наставнике. *Scottish Joint Negotiating Committee for Teaching Staff in School Education* (Шкотски заједнички комитет за преговоре) објавио је 1997. једно циркуларно писмо у коме се захтевало да се у утврђеном радном времену за наставнике предвиди до 50 часова годишње за такозване планиране активности (*planned activity time, PAT*) које се односе на опште потребе школе, нпр. развој наставног плана и програма, усавршавање уз рад и напредовање у струци. Године 1987. основао је шкотски *министар Scottish Committee for Staff Development in Education (SCOSDE)*, чији је задатак да уводи мере

усавршавања наставника на националном нивоу, да их помаже и координира. *Association of Directors of Education* (Удружење руководилаца образовних одељења) постигло је консензус о смерницама за спровођење пилот-студија за усавршавање наставника (укључујући и оцењивање наставника).

Усавршавање и оцењивање наставника је од времена објављивања националних смерница (*National Guidelines*) године 1991. постао саставни део рада у школи. У том духу израдиле су просветне власти поступке за управљање персоналним пословима који се заснивају на потребама за усавршавањем утврђеним у оквиру оцењивања особља.

Паралелно уз то влада је покренула програм менаџмента за директоре школа за који су од 1990. године развијени различити образовни модули.

ИСЛАНД

Према Закону о оснивању Педагошке високе школе из 1971. године школе могу организовати усавршавање у трајању од једне године за наставнике који су већ стекли право предавања у школи. Тако су наставници имали од 1974. до 1990. године могућност да учествују на курсевима за усавршавање из следећих области: математике, оцењивања ученика и осмишљавања наставног плана и програма, специјалне педагогије, уметничког занатства, исландског језика и управљања школом.

Од 1985. године Педагошка висока школа нуди запосленим наставницима на територији целе земље у различитим школама практичан курс о осмишљавању наставе који се бави питањем на који начин наставници могу најбоље да воде рачуна о индивидуалним потребама ученика.

ОБРАЗОВАЊЕ УЗ РАД ЗА НАСТАВНО ОСОБЉЕ БЕЗ ФОРМАЛНИХ ПЕДАГОШКИХ КВАЛИФИКАЦИЈА

На Исланду је годинама било уобичајено да у *grunnsklar*, тј. у школама у којима се обавља обавезно школовање, предаје и персонал без формалних педагошких квалификација. Ово је условљено пре свега недостатком школованих наставника, нарочито у сеоским подручјима. Уз то долази околност да се квалификовани наставници због мање атрактивних услова рада често запошљавају на боље плаћеним радним местима. Године 1986. су због тога усвојене законске

одредбе за заштиту назива “наставник у области обавезног школовања” (*grunn-skaklennari*) и “директор школе” (*sklastjri*). У овим одредбама се, с једне стране, утврђује које су квалификације довољне за стицање звања “наставник у области обавезног школовања”, а с друге стране, дефинишу се услови запошљавања за неквалификовано наставно особље. У складу са тим одредбама дозвољено је запошљавати неквалификоване наставнике само у трајању од једне године, при чему се одговарајуће место сваке године изнова јавно оглашава као упражњено. Преузимање таквих наставника у сталан радни однос могуће је само ако се прибави посебно одобрење од Министарства културе и просвете (Комисија за посебне дозволе).

Педагошка висока школа за запослене наставнике без формалне педагошке квалификације нуди образовање уз рад у облику шестогодишњег дописног студирања. Овај облик дописног студирања омогућује стицање права на обављање наставничких послова. Формирање таквих студијских група није, додуше, законски регулисано, али их је дозволило Министарство културе и просвете и у свом годишњем буџету предвидело средства за то. Бројни наставници искористили су ову могућност. Циљ је обезбедити да, гледано на дужи рок, сви наставници запослени у области обавезног школовања стекну неопходне квалификације. Ситуација се у том погледу од усвајања Закона за заштиту назива “наставник у области обавезног школовања” и “директор школе” знатно поправила. Истина, и даље у основним школама предаје велики број наставника без формалне квалификације, који су запослени углавном са скраћеним радним временом, а у ретко насељеним областима и са пуним радним временом, али се њихов проценат из године у годину смањује. Реформе у области редовног образовања наставника и образовања уз рад који се у овој студији истражују спадају у најважније реформе исландског школског система.

РЕПУБЛИКА ИРСКА

Паралелно са увођењем програма *Junior Certificate* уследио је и развој националног програма усавршавања оних наставника који услед ове реформе треба да предају друге предмете. Ради усавршавања за увођење нових предмета ослобађани су наставници редовне наставне делатности два до три дана недељно, што представља меру какве још никада није било у националном образовном систему.

Усавршавање наставника спада у компетенцију Министарства просвете које је основало посебно одељење за бригу о мерама усавршавања наставника (*In-career Development Unit*).

БЕЛГИЈА (ФЛАМАНСКА ЗАЈЕДНИЦА)

У оквиру потогодишњег плана увођења нове информационе технологије у образовни систем 1985. године почело се са образовањем у области информатике и мултимедијалности као интегративног саставног дела трогодишњег образовања на Институту за образовање наставника.

Сем тога, наставници техничких и стручних предмета учествују од 1983. године у пројектима усавршавања који постоје у облику практичних вежби, које трају два, четири или шест месеци. То полазиште, које је оријентисано на праксу, показало се у међувремену исправним: сваке године нуди се низ таквих курсева усавршавања за наставно особље у основним и средњим школама, као и у области високог школства.

Мере усавршавања могу се протезати на једну или више школских година. Као конструктори ангажују се делом и наставници који се за то време ослобађају обавеза у својим матичним школама и који преносе својим колегама знања која су стекли током година своје стручне праксе. Декрет од 5. јула 1989. године (Службени лист од 25. августа 1989. године) створио је обухватни оквир за организовање мера усавршавања наставника.

БЕЛГИЈА (ФРАНЦУСКА ЗАЈЕДНИЦА)

Услед најновијег развоја у образовном систему, нарочито због реформи у елементарној и примарној области, као и у средњешколском образовању, продужење обавезног школовања, развоја интеркултуралне педагогије, мера описмењавања, информационо-техничког развоја, увођења нових технологија у области стручног образовања и др., јавила се код наставника велика потреба за усавршавањем, којој се мора удовољити одговарајућим мерама.

Истина, број семинара, колоквијума, састанака комисија за наставне планове и програме, комисија за истраживање и евалуацију итд. повећани су последњих година, али не у оној мери колика је потреба за усавршавањем, а осим тога, све се то организује методама које су све мање прегледне.

Усавршавање се до пре неколико година спонтано организовало у појединачним школским мрежама. Мере за усавршавање наставника у јавним школама француске заједнице финансиране су директно из буџета француске заједнице, док су мере усавршавања наставника свих других школа плаћане средствима односне школске мреже.

Године 1987. први пут је спроведен један пројект усавршавања, на коме су учествовали наставници свих школских мрежа и који је у потпуности финансиран из централног буџета. У оквиру тог пројекта усавршавани су у предузећима пре свега наставници стручно-техничких и техничких предмета.

Следећих година је Савет француске заједнице усвојио два декрета којима се регулише организација и финансирање усавршавања наставника јединствено за све мреже.

Декрет од 24. децембра 1990. године регулише стручно усавршавање уз рад за запослене у предшколским установама, основној школи редовног система школства, у предшколским установама, основној и средњој школи специјалног школства, као и у центрима за психолошко, медицинско и социјално саветовање, при чему се тежиште ставља на усавршавање у следећим областима:

- Продубљавање стручних знања и практичних способности; практичних способности у области опште педагогије и методике;
- Обучавање за снажање у међуљудским односима.

Декрет од 16. јула 1993. године уређује усавршавање уз рад за запослене у средњим школама регуларног школског система, при чему се за школску 1994/95. годину утврђују следеће теме:

- Увођење у осмишљавање наставе за први степен (разреди од 7. до 9) у погледу основних знања која треба да се пренесу ученицима као и у погледу поступака оцењивања у току и на крају сваког степена школовања и издавања сведочанстава;
- Израда јединствених критеријума за поступке оцењивања у току и на крају сваког степена школовања и издавања сведочанстава као и ширење примене тих поступака;
- Увођење у примену поступака оцењивања у току и на крају степена средње школе;
- Дошколовавање наставника који у својој настави примењују нове технологије, нарочито у погледу примене нових технологија за стицање знања и способности које превазилазе оквире појединих предмета;

- Школовање у области међуљудских контаката, поштовања индивидуалних потреба ученика, савлађивање сукоба;
- Школовање за директоре школа у области руковођења персоналом;
- Школовање стручњака специјалне педагогије у обављању одређених аспеката њихове функције.

Додатно уз званичну понуду мера усавршавања, које се организују у складу са ова два декрета, могу поједине школске мреже и даље да организују сопствене семинаре за усавршавање наставника, али се ти семинари онда финансирају из сопствених средстава.

Насупрот томе, ова два декрета одликују се тиме што је у њима садржан јасан концепт усавршавања наставника, интегрисани су у акцију “*Ecole de la russite*“, као и што су за спровођење мера усавршавања, које они предвиђају, обезбеђена значајна финансијска средства.

Треба такође указати на то да је учешће на курсевима усавршавања на добровољној бази. Право учешћа имају сви запослени наставници, без обзира да ли су запослени на одређено или неодређено време, уколико њихови директни претпостављени одобре учешће на курсу усавршавања.

Тренутно се не спроводе јединствени поступци евалуације, осим у случају мера усавршавања наставника, које се организују у складу са Декретом од 24. децембра 1990. године. Сходно Декрету, у области јавно субвенционисаног школског система предвиђен је двоструки поступак евалуације, при чему је школски надзор надлежан за евалуацију педагошких аспеката, док учешће и утрошак додељених средстава надгледају контролне инстанце.

ПОРТУГАЛИЈА

Од времена ступања на снагу радних услова за наставнике усавршавање се сматра истовремено и правом обавезом, што има далекосежне последице на стручну каријеру наставника. Вредновање успеха у струци спроводи се у облику извештаја о делатности и о поседовању уверења о посећивању курсева усавршавања. Појединим активностима усавршавања се због тога сада додељује један број обрачунских поена, који се сабирају ради одређивања унапређења наставника.

Усавршавање наставника организују високошколске установе као и институције усавршавања у оквиру школских и наставничких удружења. Избор

курса, који је бесплатан, остављен је наставнику. Са задатком да одобрава, али и да вреднује активности усавршавања, основано је на националном нивоу Научно и педагошко веће за усавршавање наставника (*Conselho Cientifico – Pedagogico de Formao Continua*). У надлежности Владе је да одређује приоритете (Законски указ бр. 249/92 од 9. новембра 1992. године и бр. 274/94 од 28. октобра 1994. године).

ШВЕДСКА

Ради остваривања новог система усмереног ка постизању наставних циљева и успеха ученика усавршавање наставника добија значајан задатак да обезбеди да се у свим школама на територији читаве земље одржава настава која је међусобно упоредивог нивоа. Мере усавршавања наставника треба у складу са тим да допринесу да се постигну национални образовни циљеви и да се догради образовна понуда. У том смислу треба усавршавање уз рад да побољша ниво знања, способности и разумевања свих запослених у школама. Реализацију ових циљева помажу парламент и влада од 1989. године различитим уредбама и одлукама.

У јесен 1995. године парламент је донео одлуку о новој дистрибуцији компетенција између државе и комуна. Та подела управља се сада према начелу да организовање мера усавршавања наставника спада у надлежност локалних власти, док праћење и евалуација мера које се организују на локалном нивоу представља дужност како државе, тако и локалних просветних власти.

ФИНСКА

Мере за усавршавање наставника који раде у *peruskoulu/grundskola* раније су организовале градске и општинске управе и просветне власти у провинцијама. Национални савет за опште образовање утврђивао је начела усавршавања наставника и обезбеђивао одговарајућа средства. За реализацију мера усавршавања просветне власти у провинцијама ангажовале су специјалне саветнике на нивоу провинције, који су ове задатке извршавали у оквиру уговора о ангажовању за половину радног времена. Новим законом и увођењем нових наставних планова и програма 1985. године јавила се потреба за обухватним програмом усавршавања наставника. Почетком 90-тих година одговорност за

организацију и финансирање усавршавања наставника пренесена је на комунални ниво. Истовремено су укинута места саветника у провинцијама.

ИТАЛИЈА

Закон предвиђа за наставнике у средњем образовању након дипломирања такође и специјализацију, која се завршава посебним испитом. Значај ове реформе лежи у изједначавању италијанског образовања наставног кадра са европским нормама о дипломама које су неопходне за рад у школи. Пре ове реформе наставни кадар за предшколско образовање добијао је диплому након трогодишње средње школе, а за основно образовање након четворогодишње.

Спровођење нових наставних планова и програма у основном образовању захтева значајни ангажман у усавршавању наставника: спровођење вишегодишњег програма стручног усавршавања наставника. Први пут у историји италијанског образовања реформа је донела обавезу стручног усавршавања и то у пет предметних група које су предвиђене новим наставним плановима. Уредбом министарства од 28. 06. 1991. предвиђа се да новоуведену наставу страних језика држе наставници у основном образовању који су квалификовани за то. Да би се што је могуће боље увела настава страних језика, поверава се квалификованим наставницима основног образовања који се за то пријављују самоволно. Они преузимају по правилу наставу страног језика у шест разреда. Ради стручног усавршавања, наставни кадар дели се према знању језика у две групе: у групи А су они који добро знају језик и којима су потребни само курсеви из методике страних језика, групу Б чине они који желе да побољшају своје знање језика.

Тако су настале две категорије наставника: наставници који предају страни језик у више разреда, и често у више школа, и квалификовани наставници који, сем разредне наставе, предају страни језик.

ЛИТЕРАТУРА:

Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union (1984 – 1994), Euridice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, D/1997.

ПРЕВОДИ

ДАВИД Н. ПЕРКИНС

Harvard Graduate School of Education

Гавриел Саломон

University of Haifa, University of Arizona

ТРАНСФЕР У УЧЕЊУ

Допринос

Међународној енциклопедији образовања, Друџа едиција

Оксфорд, Енглеска: Pergamon Press

2. Септембар 1992.

Трансфер у учењу се појављује када учење у једном контексту или са једним сетом материјала утиче на активности у другом контексту, односно на друге повезане материјале. На пример, учење вожње кола касније помаже особи да брже научи да вози камион, учење математике припрема студенте да уче физику, учење решавања породичних проблема припрема за лакше излагање на крај са другим људима, а искуство у игрању шаха може некога учинити бољим стратешким мислиоцем у политици или "бизнису". Трансфер је кључни концепт у образовању и теорији учења и због тога највећи део формалног образовања настоји да се њиме користи. Контекст учења (учионице, вежбанке, тестови, једноставни програмирани задаци) обично се значајно разликује од коначних контекста њихове примене (у кући, на послу, унутар сложених задатака). Следствено томе, циљеви образовања нису постигнути уколико се не појављује трансфер. Трансфер је исувише важан да би се узео здраво за готово. Очигледне чињенице показују да се очекивања трансфера на основу учењем стеченог иску-

ства често изјалове. Стога могућности (очекивања јављања) и услови трансфера представљају кључне образовне теме.

1. А. ТРАНСФЕР НАСУПРОТ ОБИЧНОМ УЧЕЊУ

Било какво учење захтева минимум трансфера. По овоме, учење се догодило када га нека особа може касније показати. Иако је последња ситуација веома слична, постоје неки битни контрасти, можда доба дана или пак физиолошки услови. Према томе, не постоји апсолутна линија разграничења између обичног учења и трансфера.

Па ипак, трансфер постаје занимљив као психолошка и педагошка појава у ситуацијама где се он не би изучавао као обично учење. На пример, неки ученик може показивати неке граматичке вештине на тесту матерњег језика (обично учење), не и у свакодневном говору (очекивани трансфер). Другим речима, прича о трансферу је увек у најмању руку имплиците противуречна: она подразумева учење унутар одређеног контекста, а захтева утиске ван њега.

1. Б. ПОЗИТИВАН НАСУПРОТ НЕГАТИВНОМ ТРАНСФЕРУ

Позитивни трансфер је када учење у једном контексту побољшава активност у другом контексту. На пример, људи који говоре један језик лакше уче неки сродан језик у поређењу са неким мање сродним језиком. Негативан трансфер се појављује када учење у једном контексту негативно утиче на активности у другом. На пример, упркос генерално позитивном трансферу међу сродним језицима разлике у изговору, речнику и синтакси стварају препреке. Ученици обично усвајају нов језик, фонетику новог језика, на основу грубих апроксимација на свом матерњем језику и користе ред речи понесен из свог матерњег језика.

Док је негативни трансфер стварна и често проблематична појава учења, њиме се често мање бави него позитивним трансфером у образовању. Негативан трансфер карактеристично прави проблеме само у раним фазама учења новог. Са стеченим искуством ученици коригују учинке негативног трансфера. Са аспекта образовања уопште, примарни а потреба је да се изазове позитиван тран-

сфер. С обзиром на речено, у даљем тексту ће бити фокусирана пажња на позитиван трансфер.

Блиски насупрот далеком трансферу. Блиски трансфер указује на трансфер међу сличним контекстима. Када ученици полагају испит, сусрећу се са различитим проблемима заједничких онима које су одвојено вежбали за домаћи задатак, или када, на пример, аутомеханичар оправља мотор на новом моделу кола, али са дизајном веома налик претходним моделима. Далеки трансфер указује на трансфер између контекста који, на први поглед, изгледају удаљени и страни један у поређењу са другим. На пример, играч шаха може применити основне стратешке принципе као што је "контрола средине табле" на делатност инвестиција, политику или војну кампању. Требало би нагласити да су "блиски" и "далеки" субјективне хипотезе које се опирају прецизном дефинисању. Оне су корисне да шире окарактеришу неке аспекте трансфера, али не имплицирају стриктно дефинисану метрику "близине".

2. ПЕРСПЕКТИВЕ ТРАНСФЕРА

Као што је раније назначено, трансфер је посебно важан за теорије учења и образовну праксу зато што се облици трансфера које очекујемо не јављају. Класична испитивања учења психолога Е. Ј. Торндајка била су предузета у првим декадама 20 века. Торндајк је испитивао тезу да студије латинског дисциплинују ум тако што спремају људе да боље реагују у проблемским ситуацијама из других предмета. Пореди активности у неким другим академским дисциплинама студената који су учили латински и оних који то нису, Торндајк је констатовао да нема никакве предности оних који су учили латински над осталим студентима. У неким другим експериментима Торндајк и Вудворт (1901) су запазили, али нису успели да нађу позитиван утицај једне врсте учења на другу.

Торндајк је закључио да трансфер зависи од "идентичних елемената" у двама активностима и с обзиром да је највећи број активности углавном међусобно различит да би се очекивао значајан трансфер. У условима нејасне разлике даљине трансфера, блиски трансфер је извеснији од далеког трансфера.

Торндајкови рани и контроверзни налази су изнова и изнова актуелизовани у другим истраживањима. На пример, наилазак компјутерског програмирања, као важног школског предмета, утицао је на генерални приступ да компјутерско програмирање развија вештине решавања проблема, и то у оној

мери у којој се својевремено мислило да латински језик култивише менталну дисциплину. На несрећу, неколико експеримената усмерених на изналажење позитивног утицаја програмираног учења на решавање проблема као и друге аспекте мишљења уродило је негативним резултатима (види Пиа и Киркланд, 1984, Саломон и Перкинс, 1987).

Наредно образовно искуство које својом снажном "доктрином" везаном за читање и писање може широко да утиче на когницију је писменост. Широкопојасни трансфер би се могао очекивати на основу искуства са когнитивним захтевима читања и писања као и когнитивним структурама које текст са собом носи. Па ипак, Скрибнер и Кол (1981) имају студију о афричком племену "Вај", са аутохтоном формом писма без икаквог уплива школовања. Коришћењем варијетета генералних когнитивних инструмената, они су нашли да нема разлика између Вајија који је савладао рукопис и оног који то није. Аутори тврде да утицај писмености зависи од "засипања" разним, писмености сродним, активностима, а не од усвајања читања и писања *per se*. Вајији су ангажовали своју писменост на веома специфичан начин, насупрот увреженом коришћењу писмености евидентног у многим културама.

Из истих разлога наводимо други пример истраживача, који су трагали за ефектима трансфера између решавања загонетки и игара које су међусобно изоморфне једна у поређењу са другом. Заједничка им је логичка структура, а презентирани су и описани на физички веома различит начин. На пример, једно истраживање је фокусирано на добро знану игру слагалице "Куле Ханоја", која захтева померање три (или) више прстенова различитих величина међу три постоља и то по одређеним правилима. Један изоморф игре укључује причу о три ванземаљска чудовишта, где је свако од њих држало кристалну куглу различите величине. Правила по којима чудовишта размењују кугле су логички истоветна правилима померања дискова са постоља на постоље.

Нејасно је, да ли се студија проблемских изоморфа може сматрати блиским или далеким трансфером пошто су изоморфи структурно веома блиски, а споља веома различити. У сваком случају, испитаници обично не препознају везе између изоморфа и, сходно томе, не преносе стратегије којима су овладали на наредне случајеве. Међутим, ако би им било указано на њих, они би их успешно користили (Симон и Хајес, 1977).

Док већина резултата везаних за трансфер указује на негативне вредности, важно је уочити да су повремено добијани позитивни налази. На пример, Клементс и Хуло (1984), као и Лерер (1988), добили су позитиван трансфер на

основу ангажмана у лого компјутерском програмирању на когнитивне показатеље, укључујући ту и параметре дивергентног мишљења. Ен Браун (1989) извештава о серијама студија које показују позитиван трансфер предшколске деце у формама резимеа, на пример идеја да се подметну објекти да би се по њима попело и нешто дохватило, или смисао мимикрије као одбране у свету животиња. Кемпион (1991) извештава да, када су деца учена самоконтроли и самоусмеравању, током читања за време нечега што је названо "реципрочном наставом," ово је имало трансферну вредност на учење у другим текстуалним областима учења, као што су друштвене науке и математика. Саломон (1989) је показао да ученици, после компјутерског програма направљеног да ученици постану стратегијски оријентисани читачи, могу да реагују трансферно на активностима писања, што указује да оно што су ученици првобитно усвојили представља трансферну самоконтролу и самоусмеравање.

3. ТРАНСФЕР И ЛОКАЛНО ЗНАЊЕ

Као што је раније истакнуто, ближи трансфер има већих изгледа него даљи трансфер. Ово се не исказује само у емпиријским налазима, него налази места и у савременим истраживањима типа "експертиза". Током 70-тих један број истраживача је изградио концепт о значају "локалног знања" (знање је овде схваћено у ширем смислу те речи, односно укључује вештине, концепте, пропозиције, итд.). У областима широким као игра шаха, решавању проблема у физици или медицинској дијагностици експертске активности су показале зависност од широке образовне базе веома специјализованог знања (види Ериксон и Смит, 1991). Општи интердисциплинарни принципи, како је истакнуто, играју веома слабу улогу. У истом духу неки истраживачи су истицали да је учење изразито ситуационо и да је у крајњој инстанци адаптирано сопственом контексту (Браун, 1989, Лаве, 1988).

Снажна позиција локалног знања би антиципирала веома мало удаљеног трансфера под било каквим условима зато што знање у једном контексту не би било релевантно у другим контекстима. Међутим, истраживања типа експертиза не инсистирају на оваквом ставу. Значај локалног знања не имплицира небитност општег знања јер оно сарађује са локалним знањем (Перкинс и Саломон, 1989). Штавише, идеја ситуационог учења не указује нужно на ограниченост перспектива трансфера. Грино нуди гледиште ситуационог учења о трансферу,

у ком трансфер зависи од сличних могућности за акцију у интердисциплинарним ситуацијама, које могу бити евидентно веома различите. Све у свему, монологично локално знање је приступ који је тешко одржив.

4. ФАКТОРИ ТРАНСФЕРА

Позитивни налази о трансферу, блиском и далеком, указују да је његова егзистенција врло јасна ствар. То може бити случај, али чешће није тако. Неко се онда може запитати под којим условима се трансфер јавља.

Доследна насујрој диверџентној љракси. Размотримо још једном питање писмености. У класичним студијама утицаја писмености и образовања у Русији, Лурија (1976) је нашао генерални утицај на значајан број когнитивних параметара. Његови резултати се односе на популацију у којој читање и писање играју вишеструке улоге. Разлике налаза Лурије, са једне старне, и налаза Скрибнера и Кола, са друге, указују да трансфер извесно зависи од уврежене праксе дотичних активности у варијетету контекста. То, даље, резултира формирањем "пакета" релативно аутоматизованих вештина, лако евоцираних у новим ситуацијама.

Експлицитна ајспиракција. Трансфер понекад зависи од тога да ли су ученици апстраховали критичне атрибуте проблемске ситуације. У једној демонстрацији Гик и Холијак (1980, 1983) су испитаницима поставили проблем, који је дозвољавао само специфично решење. Од испитаника који су решавали проблем они су издвојили оно што су субјекти узимали као основни принцип. Онда су испитаницима поставили други аналогни проблем, који је захтевао сличан приступ. Испитаници који су имали најпотпуније и најјасније резимее принципа у првој загонетки били су најуспешнији и у другој. Ови и други налази указују да експлицитне апстракције принципа из проблемске ситуације подстичу трансфер.

Активни селф-мониторинг. У вези с претходним је и то да метакогнитивна рефлексија нечијег мисаоног процеса изгледа промовише трансфер вештина. Ово је у супротности са експлицитном апстракцијом у претходном ставу где апстракција фокусира мисаоне процесе појединца на структуру проблемске ситуације. Белмонт је (1982) преузео синтезу многобројних настојања да научи ретардирану децу простим стратегијама памћења и да испита, да ли би деца користила те стратегије у мало измењеним контекстима. Многе студије ове врсте

су показивале одсуство трансфера, али је један мали број њих ипак открио нешто. Истраживачи су изоловали фактор за који је процењено да ће довести до успеха: подучавање деце да не само просто примене стратегију, већ да прате своје мисаоне процесе на једноставне начине. Оваква активација селф-мониторинга је касније помогла деци да препознају када би евентуално могла да примене стратегију коју су учила.

Нарасћајућа њажња. Пажљивост указује на једно генерално стање алертности, како у самим активностима у којима појединац узима удела, тако и према његовом околишту. Насупрот овоме имамо пасивни, рективни мод, у коме су когниције (очекивања), понашања и друге реакције развијане аутоматски и без промишљања (Лангер, 1989). Пажљивост много универзалније подстиче наведене реакције него што би то чинили експлицитна апстракција и активни селф-мониторинг; штавише, пажљивост би, такође подстицала оба ова феномена.

Коришћење метафоре и аналогије. Трансфер је олакшан када је нов материјал изучаван у светлу претходно ученог материјала, односно материјала који тада користи као аналогија или метафора. Чињенице познате из "старог" домена знања могу сада бити трансферисане у "нов" домен где ће бити боље схваћене и научене. На пример, ученици могу боље прелиминарно схватити идеју о атому размишљајући о њему као о малом сунчевом систему, или како срце функционише размишљајући о њему као о пумпи. Наравно, многе такве аналогије су ограничене и траже елаборацију и квалификацију.

5. МЕХАНИЗМИ ТРАНСФЕРА

Зашто горе наведене врсте чинилаца подстичу трансфер? Одговори на то питање могу најбоље бити излучени на основу испитивања механизма трансфера, на психолошкој равни где се трансфер дешава.

Апстракција. Још увек је могуће прихватити Торндајково становиште да идентични елементи стоје у основи феномена трансфера. Па ипак, истраживања указују да много комплекснија слика идентичних елемената игра улогу трансферу. Идентичност, која посредује у трансферу, налази се на веома високом нивоу апстракције. Феномен да гранање артерија као и електрична мрежа откривају исти унутрашњи принцип (потребу да се нешто доводи у регион од тачке до тачке), уз велике разлике о томе шта представљају цеви (артерије насупрот жицама), као и разлике у томе шта се доводи (крв насупрот струји). Овај

степен апстракције помаже објашњавању далеког трансфера зато што се високо апстрактни идентични елементи могу појављивати у веома различитим контекстима.

Трансфер на основу доступности. Пишући о перспективама ситуационе когниције (очекивања), Грино тврди да трансфер не мора зависити од менталних представа које се примењују у учењу и циљним ситуацијама. Ученик ће за време иницијалног учења пре прилагодити схему активности с обзиром на доступности - акционе прилике - ситуације учења. Ако потенцијална ситуација трансфера представља сличне доступности и појединац их препозна, примениће само идентичне, и које су прилагођене тамошњој схеми активности. Екстерне или интерне представе могу, али и не морају играти улогу како у иницијалном учењу, тако ни у резултујућој схеми активности.

"High road" и "Low road" трансфер. Саломон и Перкинс (1989), (Перкинс и Саломон, 1987) синтетизовали су налазе који се тичу трансфера, разграничавајући два дистинктна, али повезана механизма, *"Low road"* и *"High road"* трансфер. *"Low road"* трансфер се дешава када су услови стимулуса у контексту трансфера довољно слични онима из претходног контекста учења, те окидају развијене полуаутоматске одговоре. С обзиром на Гриноа, ови одговори не морају бити посредовани екстерним или менталним представама. Као релативно механички процес, *"Low road"* трансфер фигурира често у блиском трансферу. На пример, када се нека особа сели, те први пут изнајми камионет, налази познатим управљање воланом, паркирање и друге потребне операције, које евоцирају корисне возачке одговоре. Вожња камионета је готово аутоматски, у малим појединостима различит задатак. *"High road"* трансфер, насупрот овоме, зависи од интензивно промишљане апстракције с обзиром на контекст учења или претходне примене и представља смишљено трагање за везама. Који је генерални образац? Шта се тражи? Који би се принципи могли применити? Шта је познато, а шта би могло помоћи? Такав трансфер генерално није механички. Он захтева време за истраживање и ментални напор. Далеки трансфер би се лако постигао повезивањем контекста удаљених, као артерије и електрична мрежа или стратегије играња шаха и политике. На пример, особа која је почетник у политици, али је истовремено упозната са игром шаха, може пренети шаховски принцип контроле средине узимајући у обзир шта би значила контрола *политичкој* центра.

У специфичној епизоди трансфера два пута могу функционисати заједно, неке везе могу настати механички, а друге су искристалисане. Ипак, у принципу, ова два механизма су дистинктна.

Овај оквир се уклапа са одређеним бројем чињеница формираних раније. Овај оквир прихвата да је трансфер управљан од стимулуса, да се дешава мање или више аутоматски, односно као функција велике и разнолике праксе ("*Low road*"). Са друге стране, трансфер укључује високе нивое апстракције и изазива иницијалне детекције могућих веза ("*High road*"). Овај оквир омогућава простор идентичним елементима у Торндајковом смислу те речи - идентичности на које организам једноставно одговара ("*Low road*"), али при том инсистира на важности идентичности откривених и коришћених на основу промишљене експлорације ("*High road*").

Ова анализа са приступима и налазима Лурије, Скрибнера и Кола, Гриноа и других наглашава стриктност услова за трансфер. Механички ("*Low road*") трансфер захтева веома аутоматизоване обрасце одговора који су лако окидани сличним условима стимулуса и захтева довољну сличност услова стимулуса, и то оним из претходних контекста учења да би могли представљати окидаче. Многе ситуације учења нуде праксу само за узак распон примера, па и недовољно саме праксе да се постигне значајна аутоматизација, те тиме нуде сиромашну базу за механички трансфер.

Промишљени ("*High road*") трансфер захтева активну апстракцију и експлорацију могућих веза. Многе ситуације учења не охрабрују оваква ментална улагања, али на супрот томе доста света инклинира ка промишљености или метакогницији, те их заправо, по правилу, лично ствара.

Ове напомене о механизму разјашњавају чињеницу да се трансфер не дешава тако често како би се иначе желело. Оне (напомене) такође дају линије водиле за успостављање услова учења који могу подстаћи трансфер.

У многим ситуацијама трансфер ће се јавити спонтано, ситуацијама где се услови за механички трансфер задовољавају мање-више аутоматски. На пример, инструкције за читање укључују мање више опсежну праксу са разноликим материјалима, до тачке значајне аутоматизације. Штавише, када се ученици сучеле са ситуацијама читања ван школе новине, књиге, одштампан материјал обезбеђује очигледан стимулус који евоцира вештине читања.

Насупрот овоме, у многим другим контекстима учења услови за трансфер су мање изгледни. На пример, друштвене науке се уче са очекивањем да ће историја пружити лупу кроз коју ће се посматрати савремени догађаји. Међутим, све инструкције најчешће не укључују никакву конкретну праксу у посматрању актуелних догађаја из историјске перспективе. Ученици нису подстакнути да узму у обзир области које студирају, те да екстрахују опште употребљиве зак-

ључке или бар питају. Другим речима, конвенције инструктивног рада са ученицима раде на штету аутоматског ("*Low road*"), као и промишљеног ("*High road*") трансфера.

6. НАСТАВА ЗА ТРАНСФЕР

У одговору на овакве дилеме могу се дефинисати две широке стратегије инструктивног рада да би се подстакао трансфер: присвајање и премошћавање. (Перкинс и Саломон, 1988). Присвајање упражњава механички трансфер. Оно захтева да инструкција директно укључује ученике у процене жељених активности. На пример, наставник би могао дати ученицима пробне вежбе испита уместо да им прича о техникама испитивања, или да саветник за професије укључи ученике у симулације интервјуа, уместо да им прича о добром понашању на интервјуу. Искуство учења тако "присваја" циљну активност, максимизирајући сличност, неопходну за остваривање "*Low road*" трансфера.

Премошћавање упражњава "*High road*" трансфер. У премошћавању инструкција подстиче формирање апстракција, трага за могућим везама, промишленошћу, и метакогницијом. На пример, наставник може да затражи од ученика да смисле стратегију испита засновану на својим последњим искуствима, а саветник за професије може затражити од ученика да разраде сценарио који ће касније извести у интервјуу. Инструкција би тада требало да нагласи смишљену резиме анализу и планирање. Наравно, у случајевима испитних техника, као и интервјуа за посао, наставници треба да изведу обе врсте инструктивног рада. Инструкција која у себи садржи реалистични експериментални карактер присвајања и промишљани аналитички карактер премошћавања има велике шансе да постигне богат трансфер.

Површан поглед на истраживања трансфера је обесхрабрујући. Већина студија указује да се до трансфера тешко долази. Па ипак, ближа анализа услова у којима се трансфер јавља, односно не јавља, као и механизма на делу, предочава мало позитивнију слику. Образовање може постићи богат трансфер ако је адекватно обликовано да то изведе.

Превео с енглеског
Бранко Родић, Нови Сад

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

Рукописи и дискете се достављају на адресу редакције: Учитељски факултет Сомбор, Подгоричка 4, 25000 Сомбор.

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

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, назив установе у којој аутор(и) ради(е) и адреса;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представе основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**: навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно, уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) **за књиге**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге, (подвучено), место издања, издавач.
 - б) **за чланке у часописима**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, све-ска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никад актуелне библиографске референце;
8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикана: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуковани у тексту;
9. **Обим приказа и хроника** не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. **Сви радови се рецензују и категоришу**, после чега редакција доноси одлуку о штампању;
11. **Рукописи се не враћају, а дискета само на захтев аутора.**

Напомена: радови треба да буду достављени првенствено на дискетама, откуцано у **Times New Roman фонту** (ћириличном или латиничном) и то уз употребу **Windows тастатуре**.

Публикације у издању Учитељског факултета у Сомбору

1. *Сѝручна ѝракса сѝуденаѝа*, Зборник радова, 1995,
2. мр Б. Грдинић и др.: *Праќѝѝкум из ѝознавања ѝрцроде*, 1996,
3. др Т. Ераковић: *Калиѝрафија*, 1996,
4. др Т. Ераковић: *Методика васѝѝино-образовној рада са ученицима који имају сметѝе у развоју*, 1996,
5. др Т. Ераковић: *Праќѝѝкум из методике васѝѝино-образовној рада са ученицима који имају сметѝе у развоју*, 1996,
6. др М. Трипковић и др Г. Трипковић: *Ољеди из социолоѝије ѝородице*, 1996,
7. др Д. Коковић: *Ољеди из социолоѝије релиѝије*, 1996,
8. др Ђ. Ђурић: *Уѝознавање и ѝраћење индивид. развоја ученика*, 1996,
9. др Д. Коковић и др М. Ненадић: *Ољеди из социолоѝије образовања*, 1997,
10. др Ј. Косановић: *Кулѝура ѝовора са реѝориком*, 1997,
11. др Ј. Пинтер: *Методичко моделовање у ѝочетној настѝави маѝ.*, 1997,
12. мр Р. Жуљевић: *Приручник за руски језик*, 1997,
13. М. Ерг: *Приручник за немачки језик*, 1997,
14. М. Лончаревић: *Приручник за енљески језик*, 1997,
15. *Бедекер*, 1997,
16. *Бедекер*, 2000.
17. *Алманах-календар 1998*, 1998,
18. *Алманах-календар 1999*, 1999,
19. *Алманах-календар 2000*, 2000,
20. др М. Кошничар: *Приручник за физичко васѝѝање*, 1998,
21. др Ђ. Ђурић: *Психолоѝија и образовање*, 1999,
22. др М. Ненадић: *Увод у социолоѝију*, 1999,
23. др Н. Родић: *Методика сѝорѝских акѝивности*, 1999,
24. др Н. Родић: *Теорија и методика физичкој васѝѝања*, 1999.
25. др Т. Ераковић: *Основи сѝецијалне ѝедаѝије*, 1999,
26. др А. Сам: *Оѝѝѝа социолоѝија*, 1999,
27. Информатор, 1999,
28. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 1,
29. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 2-3,
30. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 1-2,
31. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 3,
32. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 1-2,
33. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 3,
34. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 1,
35. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 2-3,
36. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 1-2,
37. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 3,
38. *Норма*, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 2000, бр. 1-2,
39. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасности основној образовања*, Монографија 1, 1997,
40. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасности основној образовања*, Монографија 2, 1998,
41. *Особине ученика и модели диференциране настѝаве - чиниоци ефикасности основној образовања*, Монографија 3, 1998,

Поруѝбине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор