UDK 37 YU ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2-3/2003

Н БР. 2-3 ГОД. IX Стр. 1-303 Сомбор 2004. Март

Учитељски факултет · Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет у Сомбору

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

2–3

Сомбор, 2003.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач
Учитељски факултет Сомбор
Центар за издавачку делатност

За издавача
др Драган Солеша

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
др Стојан Бербер

Адреса редакције
Учитељски факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 22-030, 28-986
Факс: (025) 26-461
e-mail: dekanat@ucf.so.ac.yu
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

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

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 250 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа
Ниноїраф, Сурчин

Савет часописа НОРМА
др Драган Солеша, Сомбор, председник
др Александар Петојевић, Сомбор, заменик председника
др Стојан Бербер, Сомбор
др Првослав Јанковић, Сомбор
др Иштван Шилинг, Сомбор
др Ненад Петровић, Сомбор
др Александар Јовановић, Београд
др Сретко Дивљан, Јагодина
др Цвијетин Ристановић, Бијељина
др Стојан Ценић, Врање
др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
др Драгослав Херцег, Нови Сад
др Мара Ђукић, Нови Сад
др Ненад Остојић, Нови Сад
др Момчило Савић, Нови Сад

Редакција часописа НОРМА
др Првослав Јанковић, Сомбор, главни и одговорни уредник
др Драган Солеша, Сомбор
др Александар Петојевић, Сомбор
др Ђорђе Надрљански, Сомбор
др Ненад Петровић, Сомбор
др Мирче Берар, Сомбор
Саша Радојчић, Сомбор, секретар

Ликовна опрема корица
мр Драган Савић

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

Лектор и коректор
Марјан Јелић

Компјутерска припрема
Растко Гајић
Ален Милошевић

Припрема
Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

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

С А Д Р Ж А Ј

УВОДНИ ЧЛАНЦИ 9

Др Драган Солеша, др Александар Петојевић:
On line настава група информатичке и математичке група предмета у функцији унапређења процеса учења 9
Др Јухани Хитонен, др Цвета Раздевшек-Пучко, др Гери Смит:
Реструктуирање образовања наставника - искуство Словеније 25
Др Цвета Раздевшек-Пучко:
Конструкција и евалуација програма за образовање учитеља разредне наставе 39
Татјана Плевник:
Акредитација почетног образовања учитеља у Словенији 53
Др Миле Ненадић:
Модуларни кредитно збирни систем образовања наставника 63
Др Првослав Јанковић:
Улога наставног плана и програма (курикулума) у развоју професионалних компетенција учитеља потенцираних реформама образовања 75
Др Александар Петојевић:
Иновације у настави математике на Учитељском факултету у Сомбору 93

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА 101

Др Драгољуб Гајић:
Учење језика 101
Др Иштван Шилинг:
Дијалектолошки елементи у војвођанским архаичним народним молитвама 113
Мр Веселина Ђуркин:
Аналитички приступ дефинисању граматичких и правописних појмова у уџбеницима за српски језик од I до IV разреда основне школе 121
Мр Валерија Крекић:
Развијање креативности ученика у почетној настави математике 145
Мр Наташа Бранковић:
Експериментална евалуација модела активног учења применом диференцираних задатака у настави познавања природе 161
Др Милован Стаматовић:
Допринос наставе физичког васпитања развоју моторичких способности код ученика млађег школског узраста (10-11 година) у зависности од организације наставе 171

Др Ерне Сабо:
Структура моторичког простора и разлике у моторичким способностима девојчица предшколског узраста при упису у основну школу 185
Мр Наташа Костадиновић:
Способност вокалне репродукције деце раног школског узраста српске и мађарске националности у двојезичним школама 197
Мр Власта Липовац:
Дидактички аспекти мултимедијалне наставе 211
Др Раде Родић:
Нови погледи на евалуацију и оцењивање ученика у основној школи 223
Др Тихомир Петровић:
Поглед на српску драмску књижевност за децу 229

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ 241

Др Татјана Тубић:
Социјално-когнитивни чиниоци стилова учења 241
Др Шпела Голубовић, др Борис Голубовић:
Хиперкинетски синдром 253
Марија Сакач:
Снобизам – социолошко-психолошки аспекти 263

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА 277

Мр Станислав Кнежевић:
Курикулум грађење гудачких инструмената у нас 277
Др Милан Јовановић:
Акутна дијареја у деце школског узраста 289

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ 299

Др Светлана Шпановић:
Дидактичке иновације као изазов и избор 299

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES 9

Dr. Dragan Solesa; Dr. Aleksandar Petojevic:
On-Line Materials in Teaching Informatics and Mathematics in the Function of Learning/Teaching Progress.....9
Dr. Juhani Hytonen; Dr. Cveta Pucko; Dr. Geri Smyth:
The restructuring of Teacher Education - a case study from Slovenia The three C's: Clarity, Consistency and Commitment.....25
Dr. Cveta Razdevsek-Pucko:
Construction and Evaluation of the Programme for Class Teacher Education 39
Tatiana Plevnik:
Accreditation of Initial Teacher Education in Slovenia.....53
Dr. Mile Nenadic:
Cumulative Modular Credit System of Teacher Education.....63
Dr. Prvoslav Jankovic:
The Role of Educational Plan and Programme (Curriculum) in the Development of Professional Competences of Teacher underlined in the Current Reforms of Education.....75
Dr. Aleksandar Petojevic:
Innovations in Teaching Mathematics at the Teacher Training Faculty in Sombor.....93

CONTEMPORARY CLASS EDUCTION 101

Dr. Dragoljub Gajic:
Language Learning.....101
Dr. Istvan Siling:
Dialectological Elements in Archaic Folk Prayers of Voivodina 113
Mr Veselina Djurkin
Analytical Approach in Defining Grammatical and Orthography Concepts in Serbian Language Textbooks for Grades 1 to 4 of Primary School 121
Mr. Valerija Krekic:
Developing Children Creativity in Initial teaching of Mathematics.....145
Mr. Natasha Brankovic
The Experimental Evaluation of Active Learning Model With Differentiated Tasks in Nature Study Instruction.....161
Dr. Milovan Stamatovic
The Contribution of Physical Education to the Development of Motor Abilities in Young Children (aged 10-11) Regarding Organization of Instructions.....171

Dr. Erne Sabo:
The Structure of Motor Space and Differences of Motor Abilities in Preschool Population of Girls at the Time They Enroll in primary School.....185
Mr. Natasha Kostadinovic
The Ability of Vocal Reproduction of School Beginners of Serbian and Hungarian nationality in Bilingual Schools.....197
Mr. Vlasta Lipovac:
Didactics Aspects of Multimedia Assisted Instruction.....211
Dr Rade Rodic:
New Approach to Evaluation and Grading of Pupils in Primary School.....223
Dr Tihomir Petrovic:
A View on Serbian Drama for Children.....229

PSYCHOLOGY AND EDUCATION.....241

Dr Tatjana Tubic:
Socially Cognitive Factor of Learning Styles.....241
Dr. Spela Golubovic; Dr. Boris Golubovic:
Hyperkinetic Syndrome.....253
Marija Sakac:
Snobbery - Sociology and Psychology Aspects.....263

EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER'S.....277

Mr Stanislav Knezevic:
Curriculum of String Instruments Building in Our CountryBuilding up of the System on the basis of 'good practice' study in other countries.....277
Dr Milan Jovanovic, Med. D.:
Acute Diarrhea in School-age Children 289

PRESENTATIONS AND EVALUATION.....299

Dr Svetlana Spanovic
Didactics Innovations as a Challenge and a Choice.....299

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ВВОДНЫЕ СТАТЬИ.....9

Др Драган Солеша, др Александр Петоевич:
Учебный материал «на связи» (on line) для группы математических и информатических предметов как средство улучшения улучшения процесса учения.....9
Др Юхани Хитонен, др Цвета Пучко, др Гери Смит:
Реорганизация образования учителей-предметников – опыт Словении.....25
Др Цвета Раздевшек-Пучко:
Конструкция и оценка программы образования учителей начальных классов.....39
Татьяна Плевник:
Аккредитация начального образования учителей в Словении.....53
Др Миле Ненадич
Модульная кредитно-суммовая система образования учителей предметников.....63
Др Првослав Янкович
Роль учебного плана («курикулума») в развитии профессиональных способностей учителя в свете реформ образования.....75
Др Александр Петоевич
Нововведения в обучении математике в Педагогическом институте в Сомборе.....93

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....101

Др Драголюб Гаич:
Изучение языка.....101
Др Иштван Шилинг
Диалектологические элементы в архаичных народных молитвах в Воеводины.....113
мр Веселина Дюркин:
Аналитический подход к определению грамматических и орфографических понятий в учебниках сербского языка в начальных классах - с 1 по 4 класс.....121
Мр Валерия Крекич:
Развитие творчества учащихся в начальном обучении математике.....145
Мр Наташа Бранкович:
Экспериментальная оценка моделей активного обучения применением дифференциальных заданий в обучении природоведения.....161

Др Милован Стаматович:
Вклад обучения физического воспитания в развитие моторных способностей у учащихся младшего школьного возраста (10-11 лет) в зависимости от организации обучения 171

Др Эрне Сабо:
Структура моторного пространства и отличия в моторных способностях девочек дошкольного возраста при поступлению в начальную школу 185
Мр Наташа Костадинович:
Способность вокального воспроизведения у сербских и венгерских детей младшего школьного возраста в двуязычных школах 197
Мр Власта Липовац :
Дидактические аспекты мультимедиального обучения 211
Др Раде Родич:
Новые взгляды на общую оценку и оценку учеников в начальной школе 223
Др Тихомир Петрович:
Взгляд на сербскую драматическую детскую литературу 229

ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ 241

Др Татьяна Тубич:
Социально-когнитивные факторы способов учения 241
Др Шпела Голубович, др Борис Голубович:
Гиперкинетический синдром 253
Мария Сакач:
Снобизм – социологическо-психологические аспекты 263

ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ 277

Мр Станислав Кнежевич:
План создания смычковых инструментов в нашей стране 277
Др Милан Йованович:
Акутная диарея у детей школьного возраста 289

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ 299

Др Светлана Шпанович:
Дидактические новшества как вызов и выбор 299

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР ДРАГАН СОЛЕША
ДР АЛЕКСАНДАР ПЕТОЈЕВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3:004.031.4
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 9-23
Примљено: 17. 12. 2003.

ONLINE НАСТАВНА ГРАЂА ИНФОРМАТИЧКЕ И МАТЕМАТИЧКЕ ГРУПЕ ПРЕДМЕТА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂЕЊА ПРОЦЕСА УЧЕЊА[1]

Резиме: Интернет развија склоност према рачунарским технологијама и омогућава учење на даљину. Информатика и математика као динамични предмети захтевају потребу за честим консултацијама и великим бројем информација о наставном градиву у процесу изучавања. Предметни наставници са сарадницима израдили су странице информатичке и математичке групе предмета које омогућавају интерактивну комуникацију студената и предметних наставника. Пропратна појава страница била је замена класичног "face to face" начина консултација online консултацијама.
Кључне речи: интерактивни сајт, настава информатике и математике, учење на даљину.

1. Увод

Са наглим развојем науке и технологије током двадесетог века настаје један парадокс да нове технологије уместо да се прво примене у школе оне у њу последње стижу. Један од разлога је висока цена рачунара и брзина којом они застаревају а други од разлога су сами наставници који раде у школама. У данашњим школама можемо рећи да се настава изводи на начин који је био примерен за деветнаести век. Дакле један наставник који предаје разреду у коме је 25 до 30 ученика. Како образовати људе, студенте, ученике на један квалитетнији начин? Битан предуслов за подизање нивоа ефикасности наставе

[1] Рад је саставни део научног пројекта *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције* који финансира Министарство за науку, технологију и развој Републике Србије. Део трошкова овог рада сноси пројекат *Примењени ортогонални системи, конструктивне апроксимације и нумерички методи* Министарства за науку, технологију и развој, број 2002.

и учења у школи су индивидуализација и диференцијација у настави и учењу. Што се може постићи широм употребом нових информатичких технологија и Интернета у настави и учењу.

Интернет алати и ресурси, могу да помогну наставницима да науче ученике да претражују, обрађују, анализирају и примењују информације. Предавања треба да буду тако конципирана да се више пажње посвећује учењу и моделовању виших нивоа критичког начина размишљања. Препоручује се обука која није усредсређена само на наставника, већ омогућује и ученицима да буду предавачи. Замена улога је пожељна јер и наставник и ученици могу много тога да науче једни од других. Одговарајуће знање наставника, учионица прикључена на Интернет и примена одговарајућих процедура могу да преузму улогу катализатора у процесу обуке. Настава може бити мање предавачка са ученицима који преузимају више одговорности за своје учење, док наставник све више треба да буде модератор или ментор, онај који води, предлаже, указује и помаже ученицима да се повежу са експертима и другим ресурсима.

Глобализација у којој Интернет игра важну улогу имала је утицај на структурирање образовних система и реализацију процеса учења. Концепт *учења на даљину* (Distant Learning) данас је тема о којој не само да се широко расправља већ је то и глобални пројект на чијој се реализацији интензивно ради. Данас се јављају потпуно измењени облици пружања образовних услуга путем Интернета и бројне нове организације што се тиме баве као својом основном делатношћу.

Један од првих облика учења на даљину заживео је у САД-у (McGorry, 2003) почетком 19. века када су се помоћу поштанског система достављали различити наставни материјали руралним срединама ради преношења вештина које нису поучаване у школама. Према наведеноме може се закључити како учење на даљину није изум 20. века, већ је потреба за њим постојала и пре развоја рачунара, односно Интернета као медија поучавања на даљину. Брз развој и свакодневна потреба за прилагођавањем корисника софистицираним комуникационим технологијама често апострофира учење на даљину као недовољно ефикасну методу поучавања. Неки аутори (Sherry, 1995) наглашавају како захтеви везани уз комуникационе алате могу довести до фокусирања студената на саму технологију, уместо на ефективност учења у смислу усвајања поучаваног, односно презентованог градива.

Израдом web странице информатичке групе предмета на официјелном сајту Учитељског факултета у Сомбору желео се постићи синергијски ефекат предности две методе поучавања: класичне, “face-to-face” методе поучавања, и методе поучавања на даљину. Одлуку о изради наведене web странице иницирао је предметни наставник након што је Учитељски факултет у Сомбору омогућио својим наставницима и асистентима аутономан web простор у оквиру страница Факултета. Web тим Учитељског факултета у Сомбору израдио је странице Факул-

тета (www.ucf.so.ac.yu), тако да се сваки наставник представља студентима у оквиру менија "катедре-наставници" са следећим информацијама: биографија наставника, научно-наставни рад наставника, наставни план предмета, потребна литература, испитни рокови као и навођењем адресе могућег e-mail контакта са предметним наставником (слика 1).

Слика 1:
Официјелни web сајт Учитељског факултета у Сомбору

Након што је постављена web страница информатичке групе предмета, која је садржавала наведене службене информације, забележени су бројни e-mail упити о различитим детаљима везанима за наставно градиво, испитне рокове и испитна питања. Како би се студентима омогућио увид у одговоре на најчешћа питања и истовремено минимизирала e-mail кореспонденција, страница је дорађена са терминима испитних рокова, примерима задатака са писмених испита и испитним питањима за усмени део испита. Поступно, оглашавањем оперативних информација наметнула се идеја о омогућавању online доступних предавања и вежби те стварању образовног окружења које ће студентима бити привлачно, динамично и подстицајно за учење.

Оглашени наставни материјали на страници информатичке и математичке групе предмета конципирани су као комбинација уџбеничке грађе и својеврсног облика радне свеске. Како претходно нису рецензирани и лекторисани, страница се континуирано ажурира у складу са уоченим недостацима и допуњава новим материјалима везанима за предмет. Аутори странице су предметни наставници и

асистент информатичке групе предмета, изабран према критеријуму познавања градива предмета.

2. Наставни процес

Учитељски факултет у Сомбору осим у седишту Факултета организује наставу и на наставним одељењима у Суботици и Бачком Петровцу. Надаље, на Факултету је, осим редовних студија, организовано и дошколовање (наставници са завршеном вишом педагошком школом) за студенте који не могу редовно похађати традиционално организовану "face-to-face" наставу. Управо су студенти на дошколовању као и студенти на последипломским студијама ти за које се очекује да ће бити нај заинтересованији за коришћење садржаја странице информатичке и математичке групе предмета, јер је вишегодишње искуство показало како је ова група предмета, као и већина других квантитативних предмета, одликована учесталом потребом за консултацијама, као и потребом за што више информација о наставном градиву у процесу изучавања предмета.

Обележје традиционалног "face-to-face" система поучавања јесте да се полазници налазе међу себи равнима с обзиром на садржај процеса учења. При таквом облику поучавања полазници долазе у учионицу како би се упознали са групом, предавачем и технологијом поучавања. Они уче властитим ритмом, користећи помоћ осталих студената и предметног наставника. Ипак, нека основна ограничења таквог облика поучавања, отежавају координацију и организацију поучавања, а самим тим и ефикасност самог наставног процеса. Основна ограничења класичног извођења наставе из информатичке и математичке групе предмета пре израде web странице била су:

- ⇨ приоритетна концентрација студената на преписивање градива записаног на табли, фолијама или са других средстава презентације градива,
- ⇨ често погрешно записивање, тј. "хватање" бележака са бројним грешкама,
- ⇨ преношење искуства са писменог и усменог дела испита по начелу "рекла-казала", са великим уделом нетачних информација,
- ⇨ креирање "студентских верзија наставних материјала", који обилују нетачним или погрешним записима,
- ⇨ недостатак времена за индивидуалну комуникацију на релацији наставник–студент због једносмерности наставнога процеса.

Стога се при увођењу Интернета у наставни процес рачунало на његову двоструку улогу: развијање склоности према рачунарским технологијама као и омогућавање учења на даљину, односно омогућавања динамичког наставног процеса са редовним студентима, али и студентима на дошколовању и последипломским студијама. Након објављивања свих наставних целина на Интернету, од редовних је студената предметни наставник захтевао да при доласку на

“face-to-face” организоване часове наставе пред собом имају одштампане (и проучене) наставне материјале. Дакле, наведена група студената подвргнута је “динамизованом наставном процесу поучавања”, у којем динамичну измену информација омогућава интерактивна употреба Интернета, и “face-to-face” предавања растерећена недостатака методе класичног поучавања. С друге стране, оном делу студената на дошколовању и последипломским студијама који не учествују у часовима “face-to-face” предавања из информатичке и математичке групе предмета, омогућено је изучавање на даљину. Традиционални часови “face-to-face” наставе такође су еволуирали те их након израде web странице информатичке и математичке групе предмета одликују следеће карактеристике:

- студенти током целе школске године имају могућност 24-сатног приступа web страници и свим информацијама везаним за наставне предмете,
- студенти у учионицу долазе са штампаним предавањима/вежбама чију идентичну пројекцију прате на екрану за презентацију,
- у процесу предавања бележе се само коментари наставника и учествује се у расправи о појединoм делу градива,
- претходно упознавање са предавањем/вежбом проученом пре доласка на “face-to-face” наставу студентима омогућава активно учествовање у наставном процесу,
- о испитним питањима оглашеним на web-u студенти могу расправљати за време наставе, а губитком тајности она постају предмет дубинског изучавања градива.

Иако тако иновиран процес наставе наставнику омогућава квалитетно поучавање великог броја студената, таква настава истовремено пред предметног наставника поставља нове захтеве:

- наставни час може трајати краће од класичног школског часа јер се “face-to-face” део процеса иновиране наставе своди на концентрисану расправу изучаваног појма,
- како би пажња студента при излагању била на уједначено високом нивоу, предметни наставник мора имати припремљене илустративне примере и додатна објашњења која нису уписана на презентационим материјалима, који су постављени на web страницу,
- наставник мора бити у стању да битне делове градива наглашава на занимљив начин употребљавајући дефиниције које се не налазе на оглашеним презентационим материјалима,
- тако организована предавања врло често попримају облик својеврсног background-а у којем студентима излагани материјал није непознаница, али га његова презентација чини новим и атрактивним,
- најважнија наставникова улога за успешно одржавање пажње аудиторијума јесте у налажењу начина мотивације студената за разлику од традиционалног поучавања,

- ⇨ како оглашене вежбе нуде и решења, "face-to-face" расправљање о њима своди се на индивидуалну/групну расправу о недоумицама и нејасноћама, што захтева изврсну припремљеност наставника на различита питања студената.

Нека су искуства о поучавању информатичких предмета на нови начин преузета са светски признатих Универзитета (Универзитет у Лапланду). Предметни наставници на наведеном Универзитету развијају online процес поучавања и у својим радовима указују на карактеристике новог облика поучавања, посебно при измени традиционалних улога наставника и студената.

3. Иновације у настави информатичке и математичке групе предмета

Велики је број истраживача и наставника испитивао проблеме у вези с коришћењем рачунара у настави и учењу. Осим тога, Интернет и рачунарска технологија способне су стимулисати, ангажовати и мотивисати сваког студента, а осим тога и веће учествовање студента омогућавају наставницима да подесе образовни материјал и садржај према индивидуалним варијантама као што су локација, време и људи.

Настава информатичке и математичке групе предмета помоћу Интернета и мултимедијалних технологија превазилазе географске и временске баријере, оптерећене буџете и конфликтне случајеве преклапајућих распореда. Студенти могу напредовати брзином и удобношћу којом желе, док се курсеви могу похађати с било ког места и у било које доба које одреди корисник с доследном методологијом подучавања, садржаја и предавања. Штавише, коришћење Интернета у настави информатичке и математичке групе предмета може обухватити модуле и курсеве који омогућавају наставницима да контролишу и прате студенте и њихов напредак. Праћењем и испитивањем напретка корисника и коришћења наставног материјала, наставници информатичке и математичке групе предмета могу пружити савет и пажњу сваком студенту посебно, док они који развијају своје е-вештине добијају вредне информације повратне спреге за даљу размену и развој интерактивног образовног материјала. Flunn (1992) је испитивао како наставници могу користити Интернет као електронско место меморисања и механизам пружања и примања сталних информација од студентима.

Таква се примена сматрала основним средством сталних побољшања наставног процеса. Hedtke (1997) је тврдио да се од Интернета очекује знатно побољшање квалитета, доступности и релевантности информација за припрему предавача. Међутим, резултати испитивања Hedtkea et all. (2001) открили су да су фрустрирајућа искуства током **online** тражења наставног материјала узрокована или недостатком или проблемима у проналажењу материјала била главни фактор који је спречавао употребу Интернета у припреми предавања.

Према Pedrou (2001) примена Интернет алата настала је на основу двеју промена у организацији наставе: а) употребом електронске поште, комуникационих алата (разговори – chat, форуми, комуникација путем модема итд.); и б) објављивањем и претраживањем наставног материјала у дигиталном облику. Електронске дискусионе групе и "собе за разговоре" (chat rooms) могу проширити групу студената изван физичког простора факултета. Испитивања указују на то да **online** заједничке платформе за учење које подржавају електронске дискусије пружају снажну околину за учење, будући да омогућавају члановима размену међусобних искустава и сарадњу приликом решавања задатака (Sigala, 2001). У таквим је групама врло вероватно да ће се код студената развити јак осећај присутности и све већи осећај припадања заједници.

Настава путем Интернета поступно се уводи у образовање професора разредне наставе јер упознаје студенте с технолошким применама уједно им пружајући могућност стицања техничких вештина и способности које су данас потребне основној школи. Такође се очекује да ће технологије као што су VRML и Java ускоро омогућити увођење интерактивних виртуалних путовања у образовни софтвер. Остале предности коришћења Интернета и мултимедијалне наставе над традиционалном наставом у настави информатичка и математичке групе предмета обухватају: боља предавања, повећану ефикасност, већи интерес студената, већи ангажман студената, лакше учење, мање укупне трошкове наставе и краће време наставе.

У 2003/2004. школској години проширује се разноврсност наставних ресурса утемељених на Интернету за студије професора разредне наставе. Одређен број уџбеника који обрађују разне теме имају данас своју страницу на Интернету с вежбама, задацима, материјалом за читање и линковима на даље ресурсе доступне студентима. Аутори наводе више пописа Интернет адреса и бројне адресе страница. Осим тога, аутори дају своје e-mail адресе читаоцима; користећи тај медиј они могу одговарати на питања, размењивати мишљења и информације о настави и ширити нове педагошке идеје расправљајући о предлозима у погледу њихове педагошке примене. Неке наведене Интернет адресе, садрже странице и web адресе с вежбама, виртуалним путовањима, предавања по поглављима, интерактивне колоквијуме, студентске пројекте као узорке, сажете програме курсева, наставне материјале и слично.

Док ти чланци, књиге и компјутеризовани ресурси представљају изврсне темеље, остало је још довољно простора за додатне прилоге који ефикасније повезују "супераутостраду" информација, њене ресурсе и алате за ефикаснију и бољу наставу и уважавање студија професора разредне наставе. То значи да потпуно коришћење алата и погодности Интернета резултује употребом не само његових аутоматизованих и информационих аспеката. Иновативно коришћење Интернета може подстакнути и омогућити потпуну трансформацију образовних искустава. У том смислу, Harasim (1996) се залагао за то да Интернет уводи нову

парадигму у учењу, резултујући новим методама преношења знања, доменима учења, процесима и резултатима учења, као и новим улогама у образовању. Sigala (2001) такође тврди да Интернет подстиче реинжењеринг и реструктурирање читавог образовног процеса важним изменама дефиниције, структуре и предавања на првом месту у високошколским институцијама. Стога је овим радом испитано како се Интернет алати користе за унапређење и допуну наставног материјала, процеса подучавања и њезиних резултата. Штавише, испитује се и ефекат појединих фактора на усвајање и начине коришћења Интернет алата како би се дали предлози за успешну примену наставе помоћу Интернета.

Многа су истраживања спроведена у погледу фактора који предвиђају хоће ли појединци прихватити и добровољно користити информатичке технологије (ИТ). Један од најпризнатијих и цењених истраживања фактора који одређују прихватање и употребу ИТ-а спровео је Davis (1989) у студији о утицају уочене користи и лакоће коришћења стварне употребе система. Давис је развио инструмент мерења за процену корисникова прихватања ИТ-а названог Модел прихватања технологије (Technology Acceptance Model – TAM). Уочена лакоћа примене дефинисана је као "степен до којег корисник очекује да циљни систем не представља никакав напор", док је уочена корисност "субјективно веровање да ће служећи се одређеним системом апликација побољшати свој рад унутар организационог контекста", (Davis et all., 1989, стр. 985). На уочену корисност утиче уочена лакоћа примене, док оба елемента утичу на ниво коришћења ИТ-а.

Међутим, ограничење TAM-а лежи у томе што претпоставља да коришћење зависи од воље, што значи да не постоје никакве препреке које би спречиле да појединац користи ИТ ако се на то одлучи.

У овом раду даћемо само кратке напомене везане за унапређење наставе информатичке и математичке групе предмета подржаног кроз *online* начин рада. У посебном раду биће детаљно обрађени сви аспекти новина у раду у овој области. На Интернет адреси

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Dragan%20Solesa.htm

Учитељског факултета у Сомбору могуће је пронаћи све информације везане за област информатике на овом факултету. Из курса Информатичке технологије садржај и испитна питања налазе се на адреси

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Informaticke%20tehnologije/Informaticke%.20tehnologije.htm

Што се тиче курса *Образовна имформатика* потребни материјал може се преузети са адресе

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Obrazovna%20informatika/Obrazovna%20informatika.htm

Још два курса су заступљена на основним студијима, и то Информатика у образовању и Образовна технологија, који се могу преузети са адреса

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Informatika%20u%20obrazovanju/Informatika%20u%20obrazovanju.htm

и

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Obrazovna%20tehnologija/Obrazovna%20tehnologija.htm

респективно.

Тематику посдипломских области подржавају адресе

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Informacioni%20sistemi/Informacioni%20sistemi%20u%20obrazovanju.htm

и

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Metodika%20informatike/PROGRAM%20METODIKA%20POCETNE%20NASTAVE%20INFORMATIKE.doc

Споменимо и Интернет адресу многобројних корисних линкова из области информатике

h**ttp://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Dragan%20Solesa/Linkovi.htm**

а чије сегменте у овом раду нећемо објашњавати.

Треба истаћи да су ови сајтови у три дана били посећени преко 200 пута, што ауторима даје за право да верују да су на правом путу у осавремењавању наставе.

Слика 2:
Официјелни web сајт Педагошког факултета у Марибору

У раду [5] наведени су аналогни линкови који подржавају наставни процес из области математике. Ова иновација инспирисана је радом наставника информатичке групе предмета и има за циљ инплементацију ИТ-а у настави математике. Наведени пример треба да скрене пажњу и осталим наставницима на предности употребе наставног процеса подржаног са ИТ-ом, како у области фундаменталних наука, тако и у области методичко-дидактичких наука. У прилог наведеној констатацији иде и брз проток научних информација које је могуће пратити једино путем Интернета, као и « проток » студента и наставника на регионалном нивоу. Аутори рада успоставили су сарадњу са Педагошким факултетом у Марибору (слика 2.) у циљу покретања међудржавног пројекта који би приближио Учитељски факултет у Сомбору европским токовима.

Структура наставе математике и методике наставе математике на Педагошком факултету у Марибору може се пронаћи на Интернет адреси

http://www-mat.pfmb.uni-mb.si/studijski_programi.html

4. Анализа web странице

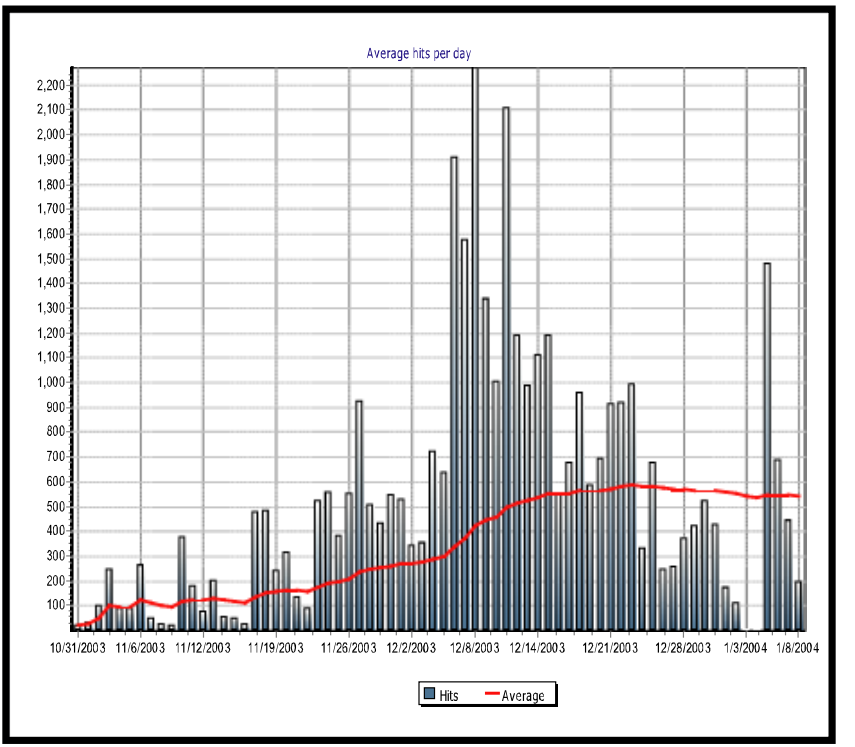
Како изградња странице са детаљним информацијама о информатичкој групи предмета и наставним материјалима није била самој себи сврха, постављен је бројач приступа страници. Увидом у табеле бројача утврђено је како страницу посећују (иако у малом уделу) и корисници ино-домена (табела 1).

Домен посетиоца	Ознака домена	Број посетилаца	% посетилаца
Yugoslavia	.yu	1144	52
Network	.net	364	16,57
US Commercial	.com	309	14,08
Bosnia and Hercegovina	.ba	110	5,02
Croatia	.hr	83	3,81
Unknown	-	35	1,57
United States	-	35	1,57
Slovenia	.sl	10	0,48
Macedonia	.mk	10	0.48
Netherlands	-	10	0,48
Canada	-	8	0,36
Hungary	.hu	8	0,36
Austria	.at	7	0,3
Other	-	6	2,72

Табела 1:
Анализа домена посетилаца странице (01.11. 2003. – 31.12. 2003.)

Анализа 60 дана web странице, која се поступно дограђивала и мењала, указује на то да је у наведеним данима страницу посетило преко 2200 посетилаца.

Web страница је забележила најчешћу посету почетком зимског семестра када је имала 600 посетилаца. Разлог тако високој посећености странице почетком школске године јесте то што су студенти усвојили чињеницу како организација наставе захтева редовно "downloadovanje" наставних материјала, као и свих обавештења везаних уз извођење наставе. Динамика посећености странице информатичке групе предмета приказана је графиконом 1.



Графикон 1:
Динамика посећености странице информатичке групе предмета

Осим наставних материјала и информација уско везаних за информатичку и математичку групу предмета, при креирању странице уграђени су и додатни менији који студентима омогућавају проширивање сазнања о предмету. На пример, мени "корисни линкови" студенте упућује на онлине речнике, на којима студенти могу проверити сваки изучавани појам. Надаље, мени "мотивације студената" нуди информације о статистичким резултатима истраживања реализованог актуалне школске године са студентима који су у процесу изучавања информатичке и математичке групе предмета. Наведени мени омогућава увид у апликацију

проучаваних статистичких метода, као и тестирање усвојених знања из информатичке и математичке групе предмета на конкретном истраживању.

Web страница информатичке групе предмета изграђивала се током школске 2003/2004. године и још увек је у поступку изградње. Како је примарни циљ изградње web странице био успостављање динамичког процеса поучавања, аутори странице свесни су како је занемарена визуелна концепција странице. Први корак након садржајног обликовања странице биће активности везане за њену што атрактивнију визуализацију. При томе ће се настојати да се страница лако учитава, неоптерећена бројним сликама и "flashovima" како би се омогућило брзо учитавање странице те на тај начин уштедело време студената и других заинтересираних посетилаца странице.

У наредном периоду планира се увођење менија у којем би се налазили сажеци дипломских и магистарских радова, као и информације везане за њихову израду. Наиме, анализа кључних термина дефинисаних у претраживачима указује на то да "случајни посетиоци странице" најчешће наводе следеће кључне речи: факултет, учитељски, магистарски, дипломски те се процењује како укључивање наведених термина може резултирати додатном занимљивошћу странице.

Како би се омогућило евалуирање странице информатичке и математичке групе предмета од стране студената, у плану је постављање web упитника, тј. спровођење истраживања ради детектовања захтева студената за будуће измене саме странице, али и "динамичког процеса поучавања". Упитник ће бити конструисан у складу с резултатима истраживања спроведеног 2003. године (McGorry, 2003), а резултати истраживања планирају се континуирано објављивати на web-у. Такође се планира у терминима "face-to-face" вежби коментарисање статистичких показатеља истраживања, чији ће учесници бити студенти који похађају наставу информатичке групе предмета.

5. Закључак

Током последње две деценије модерне технологије промениле су многе аспекте нашег живота укључујући и то како комуницирамо, како проводимо слободно време и посебно, како радимо. Пошто су се потребе нашег начина живљења и радног окружења промениле као резултат нове технолошке револуције, потребно је променити концепт стицања знања и квалификација ученика и студената. Технологија, посебно у облику персоналних рачунара и Интернета, данас постаје предмет проучавања стратега образовне политике.

Данас је важније него икада раније бити спреман на доживотно учење. Све више се наставницима поставља захтев да буду оспособљени да филтрирају велике количине информација и комуницирају ефикасно, било у писаном или говорном облику. Технологија испуњава скоро свако радно окружење, услед чега наставници морају да стичу нова знања током свог радног века. Интернет ре-

сурси могу да помогну у образовању ученика и наставника спремних за ново информационо доба.

Разматрајући место и улогу Интернета и online учења у савременој настави подсетили би смо на једну мисао великог европског и светског дидактичара Јана Амоса Коменског. Размишљајући о критеријумима за избор наставних средстава и места за поучавање он већ тада (1632. године) упозорава на опасности од знања стечених само из књига (књишка знања!). С тим у вези он тада пише: «Људе ваља учити, до највеће могуће мере, да своје знање не црпе из књига, већ да проучавају небо и земљу, храстове и букве, тј. да проучавају и испитују саме ствари а не туђа запажања о стварима.» (Komensky, 1954, стр. 137).

Интернет алати и ресурси могу да помогну наставницима да науче ученике да претражују, обрађују, анализирају и примењују информације. Предавања треба да буду тако конципирана да се више пажње посвећује учењу и моделовању виших нивоа критичког начина размишљања. Препоручује се обука која није усредсређена само на наставника, већ омогућује и ученицима да буду предавачи. Замена улога је пожељна јер и наставник и ученици могу много тога да науче једни од других. Одговарајуће знање наставника, учионица прикључена на Интернет и примена одговарајућих процедура могу да преузму улогу катализатора у процесу обуке. Настава може постати мање предавачка са ученицима који преузимају више одговорности за своје учење, док наставник све више треба да буде модератор или ментор, онај који води, предлаже, указује и помаже ученицима да се повежу са експертима и другим ресурсима.

Web страница информатичке и математичке групе предмета самоиницијативан је ауторски покушај предметних наставника и асистента ове групе предмета да иновирају наставни процес и да подигну квалитет процеса поучавања информатичке и математичке групе предмета на Учитељском факултету у Сомбору. При изради странице аутори су покушали помирити и задовољити све елементе динамичког процеса поучавања (McGorry, 2003):

1. Иновација у учењу,
2. Ангажованост студента,
3. Интерактивност професора и студента,
4. Техничка подршка,
5. Динамичност и промене у функционисању наставног процеса.

У прилог успешности задовољавања наведених елемената говори чињеница како посећеност наставе оглашавањем свих наставних материјала није опала. Наиме, како страница омогућава савладавање наставног градива из информатичке групе предмета и без личне присутности студената на настави, могло се очекивати да часове “face-to-face” наставе студенти више неће похађати. Међутим, студенти и даље долазе на наставу у великом броју, а својим учествовањем у наставном процесу указују на то да представљају оне студенте који од Факултета (као услужне установе која пружа услугу високог образовања) очекују подизање индивидуалног нивоа знања.

Иако би се примењени модел поучавања могао назвати “хибридним моделом” поучавања, који чини комбинацију традиционалног и уобичајеног поучавања на даљину, мишљења смо како га тачније одређује назив “динамички процес поучавања”, јер омогућава (помоћу примене два модела поучавања) динамичност и флексибилност наставног процеса. Може се очекивати да ће сам наставни процес, као и описана web страница, у наредном периоду доживљавати бројне трансформације и измене.

6. Литература

1. Beyth-Marom, R.; Chajut, E.; Roccas, S.; Sagiv, L. (2003): Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students' preferences. *Computers&Education* 41, 65–76.
2. Bregar, L.; Ograjenšek, I, Bavdaž, M. (2000): Teaching Economic Statistics in a Digital Environment. New Approaches in Applied Statistics, Anuška Ferligoj and Andrej Mrvar (Editors), *Metodološki zvezki*, 16, Ljubljana: FDV, 237–249.
3. Коменски, Ј. А. (1954): *Велика дидактика*, Београд: Савез педагошких друштава.
4. McGorry, S.Y. (2003): Measuring quality in online programs. *Internet and Higher Education* 6, 159–177.
5. Надрљански, Ђ., Солеша, Д. (2002): *Информатика у образовању*, Универзитет у Новом Саду и Учитељски факултет Сомбор.
6. Петојевић, А. (2003): Иновације у настави математике на Учитељском факултету у Сомбору, *Норма*, 2–3 (у штампи).
7. Russel, T. (1997): *The »no significant difference« phenomenon*. Available at: http://tenb.mta.ca/phenom/phenom.html.
8. Sherry, L. (1995): *Issues in distance learning. International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), 337–365.
9. Saba & Associates (1999): *Distance Education: An Introduction*, http://distance-educator.com.
10. Soleša, D., Nadrljanski, Đ. (2003): *Conceptual Basis Of Distant Learning In Serbia – Draft Version*, **European Conference on Educational Research Faculty of Educational Research, University of Hamburg.**
11. Soleša, D. (2002): Didactical aspects of distance learning, Faculty of Philosophy, Banja Luka, NO 1–2, str. 98–113.
12. http://www.animatedsoftware.com/statglos/statglos.html
13. http://www.statsoftinc.com/textbook/glosfra.html
14. http://davidmlane.com/hyperstat/glossary_contents.html
15. www.ucf.so.ac.yu
16. www.urova.fi
17. http://www-mat.pfmb.uni-mb.si/studijski_programi.html

Summary: Internet tends to develop computer technology skills and enables distance learning. During their studies, Informatics and Mathematics, as dynamical school subjects, require frequent consultations and much information concerning teaching contents. Subject teachers and their associates have designed pages for subject groups related to Informatics and Mathematics, which provide interactive communication of students and their teachers. Additional appearance of the page was a substitute to a classical "face to face" consultation with online consultations.
Key Words: interactive sight, teaching of Mathematics and Informatics, distance learning.

Резюме: Интернет развивает склонность к компьютерным технологиям и обеспечивает дистанционное обучение. Информатика и математика как динамичные предметы заставляют студентов во время учебы иметь постоянные консультации и приобретать большое количество информаций о учебном материале. Предметные преподаватели со своими сотрудниками создали страницы информатической и математической группах предметов, обеспечивающие интерактивную коммуникацию студентов с предметными преподавателями. Следственное явление страницы - смена классического «лицом к лицу» способа консультаций консультациями «на связи».
Ключевые слова: интерактивный сайт, обучение информатике и математике, дистанционное обучение.

DR. JUHANI HYTONEN
University of Helsinki, Finland
DR. CVETA PUCKO
University of Ljubljana, Slovenia
DR. GERI SMYTH
University of Strathclyde, Scotland

PREGLEDNI ČLANAK
UDK: 371.13(497.4)
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 25-38
Primljeno: 12. 12. 2003.

THE RESTRUCTURING OF TEACHER EDUCATION - A CASE STUDY FROM SLOVENIA THE THREE C'S: CLARITY, CONSISTENCY AND COMMITMENT*

Abstract: The article is describing and evaluating the TEMPUS project, named RESPECT ("Restructuring the University Study Programme for Primary School Teachers"), coordinated and designed by the Faculty of Education at the University of Ljubljana, with the overall aim of restructuring pre-service teacher education in Slovenia to meet the new educational legislation embodied in the 1995 White Paper on Education and new school legislation (1996).
Close collaboration with the partner institutions in Finland and Scotland has resulted in a very successful project.
This paper describes the aims of the project and how they were achieved. Importantly it is evaluating the project from the perspective of different participants at all levels.
A key to the success of the project has been the continuity of contacts between all levels of participants. The enthusiasm engendered by a well-planned project which met the needs of the Slovenian teachers have ensured that project aims were achieved.
Key words: teacher education, curriculum; TEMPUS, team work; qualitative study; language teaching.

Introduction: The Context of the Project: Primary Education in Slovenia

The frame of reference of the Tempus project "RESPECT" was the "White Paper" (1995, English version: 1996) and the subsequent new school legislation (1996), which defined the strategy of education in Slovenia in the future. The most evident change, according to the new legislation, is the extension of compulsory education

[1] Paper was presented at 24th ATEE Annual Conference (Leipzig, 30.Aug. - 05. Sept. 1999) and not published (yet).

(which corresponds to primary education in Slovenia) from eight to nine years. There will be three educational levels, each of three years, and children will start the school at the age of six.

Primary (class) teachers will teach at the first educational level. Regularly, one teacher will teach pupils of the same class throughout the first educational level. In the first grade, a pre-school teacher or second primary teacher will also be present in the class for half of the time which means that the two teachers should be able to work together as a team. Other important changes will be the integration of (some) children with special needs into mainstream classes; the introduction of foreign language instruction in the fourth year of schooling and, resulting from the new organisation, team teaching.

The new concept of primary education in Slovenia represented a challenge for teacher education from the very first discussions. Initial teacher training for primary school teachers was extended in the last decade and is now a four-year university degree course for teachers of both the lower and upper grades of primary school. It was realised that there was no need to change the whole system of teacher education, just a need for "restructuring primary teachers' study programme" according to the new primary school legislation.

The Roots of the Project

In Slovenia we were aware that in many European countries educators had already found the solutions to similar questions. Therefore we tried to find partner countries who were addressing some of these issues.

Attendance at ATEE Conferences helped us to locate prospective partners. In the context of this project the Conference in Lahti was very important. At the ATEE Winter University in Falun (1995) a good overview of the main areas of European teacher education systems was presented (Aldrich, R, Coolahan, J, McCall, J.). Consequently we decided to ask Finland, Scotland and Sweden for cooperation.

We had discovered Finland to be a country with complex and coherent theoretical ideas, with a "theoretical discussion about the conception of knowledge that could serve as a basis for education irrespective of the contents" (Voutilainen, T., Mehtalainen, J, Ninilouto, I.:7). Finland is also a country where foreign language is as important as in Slovenia as the native language is limited to the few million inhabitants only: a language of a small nation is not popular for others to learn.

We appreciated that the educational system in Scotland was independent although it was a part of the United Kingdom and was more reflective and more careful in the educational reforms, connected with a National Curriculum and National Testing (McCall, 1995). We also knew that in Scotland children enter school at the age of 5 and that a second person in the classroom is uite common and we thought that we would be able to learn a lot from these kinds of experiences.

Unfortunately the Swedish university with whom we sought co-operation at that time was not interested in participating in the project.

The Aims of the Project

The main purpose of the TEMPUS project, *Restructuring Primary Teachers' Study Programme (RESPECT),* which was approved for the period from 01.09.1996 to 31.08.1999 was to answer, in co-operation with partner universities, some dilemmas about the amount and the direction of change in teacher education in Slovenia and to create some new courses, which would respond to the needs of "new primary school".

In this context the main objective of the project was to review and restructure the existing pre-service university study programme for primary school teachers, in particular in connection with the following issues:

* teaching younger children (early childhood education), connected with the lowering of the school entry age from 7 years to 6 years old)
* teaching children with special needs, integrated in mainstream education
* team teaching and other forms of team work;
* earlier introduction of foreign language teaching;

Due to these issues the objectives of the project were expressed as

* the development of new courses within the in-service (retraining and updating) programmes for practising primary school teachers
* the development of a new course for primary teachers to teach early foreign language at primary level
* development of a post-graduate programme for primary school teachers at Master s Degree level.

For each aspect of the project a set of activities was designed and planned throughout all three years.

Project participation and Activities

A key to the successes of this project has been the commitment of all those involved to the aims of the project which were clearly defined by the Slovenian participants and discussed by all levels of participants in each of the three countries. There has been a consistency in the goals, the progress of which has been reported on and subject to evaluation throughout the project.

Contributions of Partner Universities

The Faculty of Education, University of Helsinki is the biggest national educational faculty in Finland with the highest amount of annual intake and output of

educational professionals. It comprises two departments, the Department of Education and the Department of Teacher Education. Although both departments participated in the project, a clear majority of collaboration was organised by the Department of Teacher Education, most of the participants were from the Class Teacher Section, but - according to the aims of the project - there were also some separate teacher educators from the Sections of Special Teacher and Kindergarten Teacher Education in the project.

Similarly the Faculty of Education, University of Strathclyde is the largest teacher education institution in Scotland. Participation in the project was drawn from four of the Faculty's departments: Educational Studies, Language Education, Primary Education and Special Educational Needs, with the organisation being done by the Department of Primary Education.

The main forms of activities offered for the project by the academic staff of both faculties were attending workshops and organising workshops according to the project plan; lecturing in workshops and writing papers for workshops; organising visits for faculty colleagues and teacher education students from Slovenia and informal talks with colleagues from Slovenia about areas of their interest.

After work on the project was started the Finnish and Scottish co-ordinators analysed which staff, sections and departments should join the project. Participation was based on personal interest and willingness.

In Finland, student teachers visiting Slovenian schools and practising there were chosen from the class teacher programme with an emphasis on foreign language teaching (English), while in Scotland students were chosen from among those who had taken classes in either teaching English as an additional language or teaching foreign languages. It was believed that the methodological awareness resulting from these classes would help students to work in a teaching environment where the main language of education was not their own.

For the purposes of the project the help of some other units of both Faculties of Education was also needed. In Helsinki, two researchers from the Media Education Centre of the Department of Teacher Education joined the project, because they had special experience in early foreign language teaching. They could also show the colleagues from Slovenia, how modern communication techniques had been used in teaching English to children of a small rural primary school in Lapland, about 1400 kilometres from Helsinki. The Faculties of Education in Helsinki and Strathclyde both own very large educational libraries. The staff of the library made preparations to offer visitors from Slovenia possibilities to get acquainted with journals, books and other references according to the areas of interest in the project.

To offer teacher educators from Slovenia opportunities to see real practice in schools was appraised as very important in preparing the visits of Slovenian colleagues.

The departments of teacher education in Finland have their own (university) training schools where the most essential periods of practice teaching are arranged.

However, for special purposes, also municipal comprehensive schools are used. For the visits of Slovenian teacher educators both the university practice school and municipal primary schools (with relevant profiles) were chosen to give visitors a wider view of the practices in the Finnish basic school system. It was seen as very important that while visiting schools Slovenian colleagues had also a possibility to talk with principals and teachers about their pedagogical thinking and practice. Informal talks with specialists of the Department of Teacher Education were also arranged for visitors according to their areas of interest.

In Scotland all schools are used for school experience purposes (student teaching practice). Schools were chosen for visits by Slovenian teacher educators which would offer insights into particular areas of the project goals, i.e. team teaching, early foreign language teaching, including the support for children for whom the language of education (English) is not the home language and schools where children with special needs are integrated into mainstream education. n additional focus of many of the visits in Scotland was the organisation and curriculum for young children as Scottish children start school between the ages of four and a half and five and a half years old.

The Finnish and Scottish participants in the project were prepared for their activities by informing them of the general aims of the project. Their special responsibilities in the activity in question were also outlined beforehand. Their familiarity with Slovenia and with the Slovenian education and teacher education system was aided by giving them materials and information provided by the Slovenian co-ordinator of the project.

To highlight the clarity, commitment and consistency some of the activities will now be described from the perspective of the project aims and from the perspective of the participants (teacher educators, teachers and student teachers) from Slovenia, Finland and Scotland.

Lectures and workshops: Faculty of Education, Ljubljana: Visiting Scottish and Finnish experts

A number of visits were organised of experts from Scotland and Finland on different topics - early education, the integration of children with special needs, team teaching, developing a portfolio in foreign language teaching and developing a portfolio in teacher education.

Some of the visits were organised as lectures for students, alongside discussions with the teacher educators. Others were organised as workshops for school teachers.

As the lectures for the students as well as the workshops were designed as practical activities with demonstrations and/or video projections, both target groups (students and school teachers) who participated in the lectures and the workshops were very satisfied ‘with the possibility to experience and see, for example, the

practice of teaching younger children. They were also able to get answers to their questions and dilemmas. They were able to notice and became aware of the similarities and differences, strengths and weaknesses of different educational practices that were especially possible during almost all workshops, where there was participation from faculty experts, head-teachers, school teachers or experts from local authorities from all three countries Finland, Scotland and Slovenia. Therefore the workshops were excellent opportunities for all participating school and faculty teachers to compare the educational situations in different countries.

It is also important to stress that within the overall yearly evaluation of their educational courses primary student teachers were very positive to the "guest lectures". They emphasized that these lectures enabled them to broaden their knowledge and to be informed about European practices within primary education. It is interesting to mention that none of the Slovene students complained about the language of delivery (all lectures were in English).

The evaluation of the project with the Finnish and Scottish staff who participated was made via their written reports and by oral feedback. Teacher educators highly valued attendance in workshops where they had a possibility to meet colleagues from the area of their own speciality. There were colleagues from at least three countries (Slovenia; Scotland and Finland) which have quite different systems of education and of teacher education. In some workshops there were participants from other countries, and systems other than those of the three core countries were able to be presented and analysed.

The most important acquisition for teacher educators was the widening of their comparative knowledge of the systems of education and teacher education in Europe. The acquisition of new ideas differed from the knowledge got in ordinary conferences in two aspects. The aim of the workshops was highly focused: all the participants had the same theme in their presentations. Secondly, there was a good balance between theory and practice in presentations. The lack of connections to relevant practice is a problem that sometimes disturbs teacher educators in the presentations of a conference. These two advantages most probably result from the aim of the project being to consider the restructuring of teacher education in a particular country. Much informal discussion was able to take place between participants which significantly contributed to increased understanding.

The possibility of getting their presentation published in Slovenia was offered to all of the teacher educators who attended the workshops of the project. Teacher educators who have an interest in research on education set great value on the possibility of publishing their presentations in a foreign series. Teacher educators with a more practical professional orientation valued instead the possibility to see and hear how colleagues from different countries solved practical problems of their everyday work and reported that during their visit they got new ideas and tools for their own work.

Visits of Slovenian project members to Scotland and Finland

Many of the visits to Scotland were targeted on the questions about early childhood education It was a chance to answer some crucial questions regarding early childhood education; how to organize school work for younger children in a way that recognizes their developmental level and at the same time enhances the development of their cognitive and social knowledge. Many visitors from Slovenia, both teacher educators and students, expressed surprise about the level of independence of younger children in Scottish schools, about their abilities for school work and their respect for the very clear discipline. They discovered that school for younger children is not just a game, but a game with clear educational aims. A special enthusiasm was frequently expressed for the clear philosophy which is commonly transmitted and accepted by teacher education, schools, teachers and children.

"The main aim of all educational initiatives (from pre-service teacher education to early education at primary schools) is so perfectly clear: team work, teaching of learning strategies, promotion f motivation for learning, care about healthy personal development — all these educational qualities, incorporated in Scottish education, are really dedicated to its users - to children! — For the first time I saw very clearly that educational and psychological theory can be successfully introduced into practice." (Mojca J, teaching assistant at university of Ljubljana, after visits to some Glasgow schools)

During the visits the members of the project team were able to become familiar with some new ideas and practices about early education:

"At the department of Kindergarten Teacher Education in Helsinki — demonstrated us some approaches and didactic resources for enchanting mathematical learning in early childhood." (Alenka)

The Slovenian teacher educators collected teaching materials and video-materials: *"I've got some didactic materials and games for stimulating logical thinking,— I made a video about teaching younger children."* (Marjanca)

It was a very good opportunity to prepare new courses:

"As we are launching a new programme for training teachers of English to young learners, we'll be able to implement and include lots of ideas and experiences that surfaced and were generated during our visit." (Janez)

Visits to Scotland and Finland gave the Slovenian faculty staff the opportunity to meet and exchange ideas with a large variety of people with different educational roles:

"I had a good opportunity to meet and speak with faculty teachers, school teachers head teachers, special teachers, English as an Additional Language teachers, classroom helpers school psychologists." (Mojca P. C.)

After the visit the ideas and experiences will be shared with others:

"I will share these useful experiences with my students as well as with primary school teachers in different in-service courses." Mojca J.

"I will use new experiences and materials for my in-service seminars and workshops within the programmes for teachers of the new first primary class (future teachers of 6 year olds)." (Marjanca)

Finnish school teachers who participated in the project derived most benefit from the practice teaching of Slovenian student teachers in Finnish schools. They were very pleased with the foreign language ability (English) of the student teachers. The student teachers also voluntarily wanted to teach more subjects than they expected.

Scottish schools visited by Slovenian faculty staff were delighted to have been chosen as representative of educational aspects of particular interest to another country. One school arranged 1ocal newspaper coverage of the visit to highlight the school's role in the wider community. On one visit, parents enthusiastically shared their philosophy of immersion language education with a visitor from Slovenia. Head-teachers and teachers were very keen to find out about other educational systems and visits often lasted far longer than planned due to the genuine desire to share knowledge.

Student Mobility

One of the most successful activities was Students' Mobility, where students from Glasgow (5) and Helsinki (6) acted as teacher assistants within early foreign language teaching at schools in Ljubljana (7) and Piran (4) while students from Ljubljana acted in Glasgow (6) as student teachers in classes for younger children and in Helsinki (6) as assistant teachers in a Finnish - English bilingual school.

All students were well prepared for the exchanges. Slovenian students met the Scottish and Finnish coordinators in Ljubljana and were able to find out about the actual placement schools as well as both country's educational systems. As the coordinators had participated in a number of visits to Slovenia prior to the exchanges they were able to give the Glasgow and Helsinki students orienting information about Slovenia. Coordinators in the three countries visited students in their placement schools. All students took the exchange very seriously. A Glasgow student chosen to go to Ljubljana wrote:

"To be chosen to take part in such a new and exciting exchange made me feel privileged and very honored to know that I would be representing Strathclyde University in another country." (Susan G.)

All participants involved (students, mentor-teachers and school principals) were extraordinarily satisfied with this form of international co-operation.

Each student (all were female) also had the role of ambassador for her own country. One of the regular activities in all the schools was the presentation of the country through cultural characteristics: aspects of history and geography, an

introduction to places of tourist interest, food and songs. Children in Glasgow and Helsinki learnt how to count in Slovene. Children in Piran cooked Scottish and Finnish typical meals.

The practice teaching of the foreign student teachers brought a real intercultural atmosphere into classrooms Young, lively and enthusiastic people who talked about their own country and culture were loved by children. They were the best possible ambassadors of their country.

The students all reported positively on this intercultural aspect of their visits: *"The children were very interested in Slovenia. I had a lesson about my country in three classes. ... We were invited to tell the children some Slovene stories."* (Zvonka, visiting Glasgow)

"The children were very interested in Scotland so I did a number of lessons focusing on customs and traditions... I also taught the pupils some Scottish folk dancing." (Susan G.)

"*We were able to present our country. We presented some books about Slovenia, a Slovenian fairy tale book translated into English, a video and some other materials about Slovenia."* (Zanet, visiting Glasgow)

Positive reports on the benefits for professional development were also received from all students:

"They tried to arrange as many activities as possible which were connected with my aims So I was able to observe, assist, teach, experience days in camp with first graders, visit other schools ..." (Janja, visiting Helsinki)

"The experiences will certainly be helpful for my practical work in the class, especially the ones from working with younger children and team teaching. Very useful were also drama classes at the university." (Anemari, visiting Glasgow)

"I was able to try some modern and effective teaching methods, such as teaching through exploration, using constructivist methods, integrating subjects, project work..." (Nina, visiting Helsinki)

"They accepted me as a teacher; not as a student — I was responsible for a group of children to teach them on my own. There was nobody to supervise my work - they have trusted me completely." (Katarina S, visiting Glasgow)

"I've found confidence in myself and my abilities t o t each. I am looking at my ways of teaching in a more critical light. I'm more willing to experiment with different methods." (Barbara, from Glasgow, visiting Slovenia)

"This experience has not only accelerated our development as teachers but through the observation and the mutual exchange of ideas has enabled us to develop further our own confidence within the classroom situation." (Carolyn and Susan M. from Glasgow, visiting Slovenia)

The practical experience of team teaching was very important to the Slovenian students:

"Very good experience was the chance to see how team-teaching works and how important it is for a teacher to be a good organizer." (Katarina R. visiting Helsinki)

"I had a chance to work in a team, which was a great experience and taught me a lot about self-control and about accepting the suggestions of others I realized how productive and at the same time complicated team work can be." (Jerneja, visiting Helsinki)

Having the possibility to assist and teach in classes with younger children, their experiences were not congruent with the preconception that children at the age 5-6 are "too small and too immature" for "real" and "hard" school learning.

"The most interesting thing was the organization of group work and how two teachers work together and how they keep such a discipline in the classes." (Alenka, visiting Glasgow)

"The last week I taught a group of 12 children aged 5 and 6. They made puppets and performed a puppet show. They made their own Easter cards, read books ..." (Katarina S, visiting Glasgow)

"I was able to see that Finns are treating young children more seriously than we are treating the children of the same age. So the Finnish children are more independent." (Nina, visiting Helsinki)

The Slovenian students were able to practice their English and gain experiences in teaching English as a foreign language:

"I saw how an English lesson should be planned and performed in order to enable pupils to gain as much useful information about the content and possibilities to ***use*** *the language as possible."* (Nina, visiting Helsinki)

"I had a chance to test myself in teaching a foreign language which was a great challenge and gave me a lot of valuable experience." (Jerneja, visiting Helsinki)

For their part, the Scottish students became more aware of how to teach a foreign language, as there is little opportunity within the degree to put this into practice.

The students practiced and became aware of different organizational schemes and the roles of teachers:

"Planning and teaching together (Team teaching) has been an essential part of our work We managed to do it just fine and I have no fears about it any more." (Nina, visiting Helsinki)

"Teacher collaboration is very interesting: it is a cellular organization. As an example, the beginners' cells are classes IA, 2A, IB and 2B. Each cell creates its own work teams to accomplish a variety of cross-class projects and activities." (Branka, visiting Helsinki)

"I found teachers in Finland in general more self-confident than in Slovenia. I realized that self-confidence is important for teacher." (Petra, visiting Helsinki)

The Slovenian students made a comparison between education in the host and the home country and found differences in the following interesting points:

* curriculum (less free in Slovenia)
* schedule and duration of lessons (more unique for all children in Slovenia)
* pupils (less independent in Slovenia)
* teachers (less male teachers in Slovenia)
* other professionals working in school (more numerous in Slovenia)
* role of parents (less engaged in Slovenia)

The students also made interesting observations about the methodology of education in the host countries:

"The Portfolio is a good way of teaching pupils self-evaluation and responsibility for their own work. Teachers give them (twice a year) a descriptive assessment where the communication skills, co-operation, group work and other social components are stressed." (Nina & Kristina, visiting Helsinki)

"I was fortunate to be able to take an active part in a Wambach programme of education which had many merits, mainly that the children were relaxed and comfortable with both teachers and peers and therefore more ready to learn." (Barbara from Glasgow, visiting Slovenia)

Most students in all three countries expressed a wish to be able again to participate in students exchanges in the future and suggested that the time be prolonged from one to at least two months.

The Finnish and Scottish student teachers who practiced in Slovenian schools gained invaluable life and career experience from the project. As they stayed for one month in Slovenia they had a much better opportunity to get familiar with the country, the people and the culture than if they had been traveling as a tourist. Creating contacts and networks with teachers, other staff and pupils are not possible during a tourist trip.

All students considered that they had grown personally and professionally. The Finnish students thought that their professional English had improved considerably. Their experiences also gave them extra motivation to keep up their studies and especially to improve their foreign language skills. Also their self-esteem as future primary teachers grew. One of the Finnish students, for instance, who recently got her teachers' diploma is going next semester to India to act as a class teacher.

Not only were students satisfied with the form of exchange. Principals and teachers of all the schools where TEMPUS students were placed, expressed a wish for further co-operation and stressed the importance of such contacts for the school as an institution:

"As you chose our school for the student from Glasgow, for us it was a sign of trust and confidence, a good experience for the whole school."

"Children were proud to have Barbara n their class; they were eager to listen and work with her."

English language teachers, who were responsible for the students on placement were also glad to have an opportunity to share knowledge, to see some different methods of language teaching:

"Susan has a power to motivate children, to involve them in work without any special 'tricks', It can be seen that her knowledge of teaching methods is very good."

Student mobility, then, was one of the activities with the most multi-faceted effects. It affected many different subjects: not only students, mentor-teachers and principals, but also other teachers at schools, children, their parents and other students in groups, where students presented their reports and portfolios.

Glasgow students, returning from placement in Slovenia, have led seminar groups on comparative education, considering with their final year peers how society's educational aims can lead to particular approaches and methods. One Glasgow student felt confident enough to share with a lecturer in giving a lecture to 200 peers on the Slovenian education system. Many of the final year students in Glasgow are now using the Slovenian education system as a case study in their exam on comparative education.

As the students are young people, their experiences are even more important, because they will continue with the contacts made and broaden their multicultural experiences. Written and e-mail contact is now well established among a number of the students. One of the Glasgow students, following graduation this summer, returned to Slovenia to go on holiday with her mentor teacher from Ljubljana.

Conclusions

The project was planned according to the needs of the Slovenian curriculum. Through the project activities we broadened and updated the knowledge of teacher educators, school teachers and student teachers in Slovenia in general and especially connected with the main aims of the project, which importantly are also the aims of the curriculum changes.

The visits of Slovenian students and project team members to Scotland and Finland offered them the possibility to see, to "touch" or even to experience some new ideas and through this they were able to reduce the fear of unknown practices, especially concerning team teaching, teaching younger children and teaching children with special needs. Through different activities, planned and realized within the project, a lot of people were able to learn "on site" and later they shared new knowledge with others, not only with colleagues, but very often also with students and school teachers.

Especially through sharing the experiences and using new knowledge for work with students and teachers, many more persons, than were formally involved, gained from the project: students, school teachers, also children in some schools and even their parents.

The whole range of activities contributed to the development of some specific in-service courses for teachers who will teach in the new first class and also to the development of two new programmes, which can be evaluated as an important and long range achievement within Slovenian teacher education:

* the course for early foreign language teaching, e.g teaching English within the primary school - ELTP
* the postgraduate curriculum (Master's degree) for primary teachers - "Teaching at Primary Level"

Both programmes were developed with the assistance of knowledge and experiences gained during the project. Comparative studies, made as a part of the project were of a great help, e.g. the comparison of postgraduate opportunities for primary teachers presented to ATEE in 1997.

Programmes have already been approved at all levels (Faculty of Education, University of Ljubljana and the Slovenian Ministry of Education and Sports) and both are evaluated as modern, well structured and comparable with European trends.

ELTP is structured as an optional course for primary students or as an INSERVICE for primary teachers. In the year 1998/99 four groups of participants (with 30 students each) were enrolled: two groups of primary students, one group of practicing primary teachers for English language in Ljubljana and one mixed group for Italian language in Koper.

The Postgraduate Master's course will be an option for graduates of the faculty course for primary teachers and we expect the interest will be high (30 part-time students yearly).

AH visits, workshops and other forms of activities not only met the expectations; every activity was a real model of international/European co-operation, with the respect of each of the partners involved; it was also a model of learning from each other - the roles of teachers and learners were reciprocal all the time.

Many formal and informal contacts have been made between the three countries and collaboration and co-operation are continuing.

References:

1. ALDRICH, Richard (1995), *Teachers in England their education, training and profession,* Paper presented at the Winter University, Falun Borlange University College, Sweden
2. COOLAHAN, John (1995), *A European Dimension in Teacher Education: Overview from the Western Region,* Paper presented at the Winter University, Falun Borlange University College, Sweden
3. MCCALL, Jim (1995), *Education in Scotland The Challenge of Continuity and Change,* Paper presented at the Winter University Falun Borlange University College, Sweden
4. TEMPUS-PHARE: application for a Structural Joint European Project (1996) *RESPECT Restructuring Primary Teachers' Study Programme* University of

Ljubljana,Faculty of Education; University of Strathclyde, Faculty of Education; University of Helsinki, Faculty of Education
5. VOUTILAINEN, T, MEHTAILAINEN, J., NINILOUTO, I. (1990), *The Conception of Knowledge,* National Board of General Education and Government Printing Centre, Helsinki
6. White Paper on Education in the Republic of Slovenia (1996), Ministry of Education and Sport, Ljubljana

Резиме: У раду се даје опис и оцена ТЕМПУС пројекта, под називом RESPECT (Реструктуирање универзитетског програма за образовање учитеља), који је креиран и проведен на Учитељском факултету у Љубљани. Пројекат је имао за циљ да понуди нову структуру образовања наставника у Словенији како би се оно ускладило са образовним законодавством обзнањеним у Белој књизи образовања 1995 и новим законом о школи (1996).
Резултат тесне сарадње са партнерским институцијама у Финској и Шкотској је био веома успешан пројекат.
Овај рад описује циљеве тог пројекта и начине на који су остваривани. Оно што је важно је да је пројекат оцењен из различитих перспектива учесника на свим нивоима.
Кључ успеха пројекта лежи у континуираним контактима који су на свим нивоима одржавани међу свим учесницима. Остварење циљева овог пројекта треба посматрати као резултат ентузијазма подстакнутог добро испланираним пројектом који је одговорио захтевима словеначких наставника.
Кључне речи: образовање наставника, курикулум, ТЕМПУС, тимски рад, проучавање квалитета, настава језика.

Резюме: В работе дается описание и оценка проекта ТЕМПУС, названное РЕСПЕКТ (Реорганизация университетской программы образования учителей-предметников), который осуществлен и применен в Педагогическом институте в Любляне. Цель проекта была предложить новую структуру образования учителей-предметников в Словении, чтобы оно было в сочетании с образовательным законодательством в Белой книге образования 1995 г. и с новым Законом о школе (1996 г.).
Этот очень успешный проект является результатом близкого сотрудночества с партнерскими учреждениями в Финляндии и Шотландии.
Наша работа описывает цели этого проекта и способы их осуществления. Важным фактом является то, что проект оценен исходя из различных взглядов участников, на всех уровнях.
Ключ успеха проекта лежит в постоянных контактах между участниками на всех уровнях. Осуществление целей этого проекта надо рассматривать как результат энтузиазма (его исполнителей) которое мотивировано хорошо планированным проектом, отвечающим требованиям словенских учителей-предметников.
Ключевые слова: образование учителей-преподавателей, учебный план, ТЕМПУС, групповая работа, изучение качества, обучение языку.

ДР ЦВЕТА РАЗДЕВШЕК-ПУЧКО
Учитељски факултет
Универзитет у Љубљани

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.13(497.4)
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 39-51
Примљено: 11. 07. 2003.

КОНСТРУКЦИЈА И ЕВАЛУАЦИЈА ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Резиме: Допринос ове расправе је истицање неких критеријума по којима можемо процењивати програме за образовање учитеља. Наглашава се значај обезбеђивања компетенција, које учитељи морају добити у току студирања, да би могли примерено одговарати на промењене захтеве у односу на њихову улогу у друштву и извршавати нове задатке који су последица тих промена. Поред идентификације нових компетенција потребно је обезбеђивање услова, који ће омогућити, да учитељи добију те компетенције у почетном образовању и/или у процесу оспособљавања већ запослених учитеља (in-service training).
Наглашена је потреба целоживотног учења и сталног професионалног развоја учитеља који знају критички размишљати, који су оспособљени за рефлексију и евалуацију свога рада, који знају тражити и израдити прилике за развој сваког ученика, а пре свега знају подстицати и подупирати ученике у процесу учења. У својим улогама учитељи се морају преусмерити **од посредника у преношењу знања ка саветнику за учење**.
У расправама о програмима који би обезбедили овакве компетенције наглашено је мишљење да је потребно образовање учитеља спровести у домену високог школства, да мора бити истраживачки засновано, а такође се мора нужно и у већој мери наслањати на потребе нових компетенција за рад учитеља у постојећим условима "друштва које учи".
Кључне речи: учитељ, образовање учитеља, стручне компетенције учитеља.

Каквог учитеља желимо?

Када планирамо промене у образовању учитеља морамо се најпре упитати каквог учитеља у ствари желимо?

У одговору на то питање у Финској су (J. Hytonen, 1996) изабрали приступ у којем су најпре одредили нека начела, принципе, којима желе пратити програме: изједначено универзитетско образовање свих учитеља, боља интеграција теорије и праксе, интеграција предметне струке и педагошко психолошког студирања,

које мора бити темељно, већи значај истраживања, међупредметно повезивање и целоживотно образовање. Истичу и (S. Tella, 1996) "background philosophy" где говоре о слици учитеља кога желе образовати и то:

- учитељ мора бити академски образован, такође оспособљен и за истраживања,
- у складу са демократским друштвом потребно је у њему развити вредности личне слободе,
- учитељ мора бити способан обликовати циљеве, реализовати и евалуирати резултате,
- у свом студирању мора добити примерену комбинацију теорије и праксе при чему му теорија даје на једној страни потребну аутономију, а на другој страни му омогућава професионални избор практичних приступа...

Подучавање постаје све мање техничка, а све више и више истински професионална активност која захтева пажљиво анализирање специфичних ситуација учења, избор циљева, развијање и праћење одговарајућих могућности учења, евелуацију ученичких постигнућа, те индивидуалну и колективну рефлексију целог процеса. Критичка свест о сопственој политици образовања, као и о вредносним ставовима, моралним дилемама и изазовима одлучивања, захтева од наставника да буду професионалци у свом послу (то такође значи да свој рад треба да усмере на наставу путем истраживања и решавања проблема у циљу свог даљег професионалног развоја у перспективи доживотног учења).

Међу поменутим елементима побољшања квалитета образовања учитеља је евалуација тог образовања (Kohonen & Niemi, 1996) коју морају изводити извођачи као корисници и обухвата самоевалуацију, колегијалну рефлексију ("peer reviews") и независну екстремну евалуацију.

Критеријуми евалуације програма за образовање учитеља

Поред формалних критеријума, које прописују акредитацијски поступци у појединим образовним системима, потребни су такође неки садржински критеријуми, по којима ћемо процењивати (нови или постојећи) програм за образовање учитеља. Можемо их поставити у облику питања:

1. Да ли програм обезбеђује жељене компетенције учитеља?
2. Да ли је програм усклађен са захтевима за оспособљеност учитеља разредне наставе?
3. Какав је однос између постојећих делова програма?
4. Каква је могућност избора у програму?
5. Које су методе рада (модуларни приступ, проблемско студирање, однос између предавања, вежби, индивидуално студирање) предвиђене?

6. Који начини проверавања знања су предвиђени и каква је укупна оптерећеност студената?

У контексту Болоњског процеса (Згага, 2003) морамо међу постојеће критеријуме уврстити још:

7. Кредитни систем.
8. Систем обезбеђивања квалитета.
9. Повезаност додипломског студирања са последипломским студирањем и целоживотним образовањем.

Ad 1/ Које компетенције би имао учитељ данашње школе

На то питање можемо одговорити на различите начине: можемо упитати ученике, родитеље, руководиоце или стручњаке који учествују у образовању учитеља, политичаре који воде образовање а посебно оне који се брину о реформама образовања.

Стручњаци Eurydice (2003) су приликом прегледања докумената различитих држава идентификовали пет подручја "нових компетенција" ("new competencies now expected from teachers") које би требало да имају учитељи данашње школе и то су: подучавање о употреби адекватне ICT, рад у условима инклузивне школе (интеграција деце са посебним потребама) рад у условима хетерогених и посебно мултикултурних одељења, менаџерске и административне спретности за рад у разреду и у школи и знање за разрешавање конфликта (conflict management).

У оквиру Европске комисије 2002. године делује 9 експертних група које су формиране да би предлагале путеве за уједначавање једног или више конкретних циљева на подручју система образовања и оспособљавања до 2010. године у оквиру лисабонске стратегије чланица ЕУ. У суделовању експертстких група биле су позване чланице ЕУ, затим државе које приступају у наредној години, и друге државе кандидати, чланице Европске економске уније (ЕЕА) и представници репрезентативних интересних удружења. Експертска група А је једна од тих група, а **њен циљ је побољшање образовања учитеља и других едукатора** ("improving education of teachers and trainers") са наменом да би образовни системи лакше достизали постављене циљеве лисабонске стратегије. У оквиру тога циља група ће обрађивати 4 групе питања и то:

– идентификација оспособљености (компетенција), које би учитељи морали имати да би могли потпуно одговорити захтевима улоге учитеља у служби знања;
– обезбеђивање услова, који омогућавају учитељу да добију те компетенције у почетном образовању и у процесу оспособљавања већ

запослених учитеља (in-service training), са повезивањем тих активности у процесу целоживотног учења;
- обезбеђивање довољног броја кандидата за учитељски позив за све предмете и све нивое образовања и обезбеђивање услова који ће повећати атрактивност тог занимања;
- прибављање кандидата са искуством на другим пољима занимања да прихвате учитељски позив.

У првој години рада експертска група се посветила пре свега првој и другој групи питања.

У расправи о компетенцијама група је изнела низ сазнања да **нови друштвени односи** (на глобалном као и на националном, локалном и породичном нивоу) постављају учитеља у нове улоге. Учитељ добија **неке нове задатке**, неки добијају нове улоге које је могуће достићи само са новим знањем и новим **компетенцијама**.

Нови друштвени односи

На једној страни иде се за друштвеним променама на макро нивоу (глобализација, процват информацијске технологије; на једној страни процват бизниса а на другој беда и насиље). При томе су опажене супротне тежње: интеграција (европска) на једној страни, распад држава на другој страни (Совјетски Савез, Југославија); децентрализација (програма) и централизација (стандарда) истовремено. На нове трендове у образовању има утицаја такође растућа незапосленост, појава социјалне искључености, већа миграција, мултикултурална средина... Све то поставља пред учитеље нове захтеве за које се може оспособити са целоживотним образовањем.

Међу подручјима у којима се исказује потреба за допуњавањем професионалних компетенција (преузимање "нових улога") према Day (1999) јесу нова сазнања на подручју струке, допуњавање на подручју методике и организације наставе, нове технологије које подразумевају друге врсте информација, рад са ученицима са сметњама у учењу и понашању који захтевају друге начине подучавања, поред тога су све чешћи облици екстерног проверавања знања и рада школе…

Нове улоге учитеља

У друштву које се мења, такође се мењају задаци учитеља, што се мора одразити у образовању учитеља.

Фински стручњаци (Hirvi, Niinisto, 1996) међу новим улогама учитеља истичу пре свега отвореност за промене, којима учитељ губи некадашње традиционалне улоге (нпр. скоро једини извор информација) и прилагођава их околини

(менторска улога, организација ситуација учења, интензивније укључивање ученика...), припрема неке нове улоге (укључивање нових технологија у наставу). Истиче се већа потреба за покретљивошћу учитеља.

Данашњег учитеља видимо пре свега као иницијатора промена ("change agent"), а поред те се истичу и следеће улоге: учитељ као подстрекач учења, учитељ који брине за свој лични и професионални развој, учитељ који је део развијајуће организације.

Нове компетенције учитеља

Појам компетенције

При одређивању појма можемо употребити анализу Eurydice (Key Competencies, 2002) која представља компаративни приказ кључних компетенција (КЦ), које би добио сваки држављанин ЕУ у периоду обавезног образовања.

Romainville (стр. 13) истиче да је термин компетенција (који је француског порекла), употребљаван најпре на подручју стручног образовања у смислу "способности извршавања одређеног рада односно задатка". А тек у последње време се овај термин појављује и на подручју општег образовања где означава способност употребе одређених знања. J. Coolhan је на симпозијуму Савета Европе (страна 13) предложио да би компетенције требало дефинисали као "**опште способности деловања које се темеље на знању, искуству, вредности и диспозицијама, које је појединац развио при укључивању у образовну праксу**". Day (1999, стр. 57) дефинише компетенције као "**способности за извршавање налога и улога које су потребне за достизање очекиваних стандарда**".

У радним документима OECD (2002, стр. 8) одређен је појам компетенције као "способност одговарања постављеним стандардима уз успешно извођење одређених задужења која укључују како когнитивне тако и некогнитивне делове". Истовремено (стр. 9) упозоравају да је могуће компетенције проверавати и са активностима појединца у конкретним ситуацијама и додају да се компетенције добијају и развијају не само са школовањем него и у процесу целоживотног учења.

У експертној групи Европске комисије (група А) биле су, на основу доприноса експерата из појединих држава, идентификоване компетенције које би требало да имају учитељи да би се могли одговорно одазвати на постављене захтеве у односу на улогу учитеља у служби знања. По мишљењу учесника, листа није затворена ни коначна, отворена је за учествовање и сарадњу других држава и њихово суделовање. Компетенције су разврстане у 5 група и то:

*** Оспособљеност за нове начине рада у разреду:**

– употреба одговарајућих приступа у односу на социјалну, културну и етничку различитост ученика,

– организовање оптималне и подстицајне средине за учење са намером да се подстакне и олакша процес учења,
– тимски рад са другим учитељима и другим стручним сарадницима, који учествују у васпитно образовном процесу са истим ученицима;

*** Оспособљеност за нове радне задатке изван разреда: са школом и социјалним партнерима:**
– развијање школског курикулума, организације и евалуације васпитно образовног рада,
– сарадња са родитељима и другим социјалним партнерима;

*** Оспособљеност за развијање нових компетенција и нових знања ученика:**
– развијање оспособљености ученика за целоживотно учење у служби знања (**УЧИТИ СЕ УЧЕЊУ**),
– истиче се такође и грађанско васпитање ученика,
– значајно је да ученици могу нове компетенције повезивати и употребљавати у појединим предметима или предметним подручјима;

*** Развијање сопствене професионалности:**
– истраживачки приступ и усмереност у решавању проблема,
– одговорно усмеравање сопственог професионалног развоја у процесу целоживотног учења.

Day 1999. истиче нужност инвестирања уз стални професионални развој учитеља. Ученици имају право да их уче добри учитељи, који допуњују своје знање, који су "у току" са најновијим сазнањима. Да би достигли развој школе као институције и са тим побољшање резултата учења неопходан је прво развој учитеља и подизање њихове професионалне свести. Ништа не може заменити добре учитеље. Нове технологије, ако их учитељ зна укључити у процес, сигурно ће га растеретити неких рутинских послова, и тиме ће добити време за упознавање и мотивисање појединих ученика, за преусмеравање од "**посредника у знању** (knowledge brokers**) ка саветнику за учење**" (Day, 1999, 201). Слика целоживотног учења и сталног професионалног развоја захтева учитеља који зна критички размишљати, који је оспособљен за рефлексију и евалуацију, зна тражити и створити услове за развој сваког ученика, зна подстицати и подупирати ученике у процесу учења.

*** Употреба информацијско комуникацијске технологије (ICT):**
– употреба ICT у формалним ситуацијама учења (у току наставе),
– употреба ICT у другом стручном раду (такође за потребе сопственог професионалног развоја)

У процесу израде курикулума за образовање учитеља у оквиру финског пројекта (у Београду и Сомбору) било је дефинисано 5 групних компетенција:

1. Употреба и развој професионалног знања и вредности;
2. Комуникација и интеракција са ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом;
3. Планирање програмирања и управљање наставом и учењем;
4. Посматрање и оцењивање напредовања ученика;
5. Планирање и евалуација сопственог континуираног професионалног усавршавања.

Истовремено са тражењем значајних компетенција једнако је важно или је још значајније питање како обезбедити услове који ће омогућити да учитељи у процесу оспособљавања (почетног и целоживотног) добију компетенције и да се могу одговорно одазвати на захтеве друштва у погледу нове улоге учитеља.

У експертној групи су у том циљу одређени примери **добре праксе**. Експерти који су суделовали наводили су примере добре праксе из својих држава којима су показали, како поједине државе применом политике образовања ("top--down") побољшавају образовање учитеља са намером да их оспособе за изазове у служби знања.

Најчешћи принципи (стратегије) образовне политике на подручју обезбеђивања потребних компетенција су били:

– дефинисање на нивоу државе неопходне компетенције учитеља,
– јавни надзор (акредитација ex-ante, и такође ex-post) над тим да ли програми за образовање учитеља обезбеђују потребне компетенције,
– потпорне стратегије за достизање компетенција.

Ad 2/ Да ли је програм усклађен са захтевима за оспособљавање учитеља разредне наставе

Важно је, такође, да се у оквиру образовања наставника курикулуми представе као садржаји и методи, који треба да омогуће студентима да развијају најважније компетенције за рад са ученицима, за сарадњу са другима и за професионални развој.

Када је реч о наставницима разредне наставе, они треба да буду оспособљени да предају све области у курикулуму основног образовања, због тога је неопходно да све те области буду заступљене у курикулуму за образовање учитеља и као теоријска основа и као дидактика предмета са школском праксом. Дидактике предмета су посебно важне као места где ће будући учитељи научити како да научне дисциплине трансформишу у образовне садржаје намењене деци (ту постоји и проблем ширине и нивоа «симплификације»).

Ad 3/ Какав је однос међу појединим деловима програма?

Тешко је одговорити на питање шта представља жељени (најбољи) однос између главних садржаја курикулума, иако је далеко најзначајније питање да ли курикулум обезбеђује да студенти могу усвојити све неопходне компетенције.

У структури програма Европске Уније, наводе се неки заједнички елементи. Они су наведени у документу насловљеном Зелени папир. Аутори дефинишу четири групе заједничких елемената (*Зелени папир*, 2000: 21-22):

– *Општи и педагошко/психолошки курсеви* (нпр. дидактика, историја образовања, философија, педагошка психологија, педагошка социологија и евалуација/истраживање);
– *Академске дисциплине*, њихов број и заступљеност зависи од врсте програма;
– *Посебна* (за одређене предмете) *и област* (интерпредметна област) *дидактике* укључујући и информационо технолошку комуникацију;
– *Теренска пракса.*

У неким земљама Европске уније, правила акредитације прописују, неке веома детаљно, а поједине само оквирно, односе између поменуте четири групе изражене у процентима или кредитним бодовима у новије време са дефинисаном доњом и горњом границом. Удео курсева педагогије/психологије (без општих курсева) износи око 20%, удео академских дисциплина укључујући и посебне дидактике је између 40 и 60 % у зависности од броја предмета (углавном више од два), а удео практичне наставе се креће најниже од 15% па до чак 50% (у консекутивном моделу).

Посебну пажњу треба поклонити не само обиму, већ и организацији теренске праксе, коју би требало пажљиво организовати тако да подстиче студенте да речима исказују и промишљају своја искуства стечена на обавезној пракси у школи; да своја теоретска знања примењују и проверавају у пракси; а са друге стране, они би требали да знања стечена у учионици враћају натраг у семинар и/или вежбе, где их могу супротставити теорији и продубљивати их у даљим истраживањима. Изводећи сопствене закључке засноване на емпиријским истраживањима психолошких и педагошких проблема који се јављају у учионици, студенти треба да боље разумеју теорију и да своја искуства сместе у теоретски оквир. Усвајање професионалних знања треба да се огледа у трагању за и у налажењу примера, у практичној примени теоријских модела, у самопосматрању и промишљању (Р. Пучко и др., 2003).

Из литературе сазнајемо да је вођење дневника најчешћи облик вербализације искуства студената (и наставника). Ефекти вођења дневника зависе од повратне информације. Bein и др. (2000) проучавају начин како повратне информације утичу на ниво размишљања у дневнику. Истраживање (спроведено на 35 студената) је показало да уколико постоји одговарајућа повратна инфор-

мација, дневник постаје стварни метод учења (конструкција знања), а не само бележење следа догађаја. Повратне информације које садрже коментаре у вези нивоа размишљања и питања која подстичу различите углове гледања на догађаје за последицу имају виши ниво писања, речју, пуко описивање креће се ка вишим когнитивним нивоима, а студенти показују дубље разумевање своје праксе и проширују видике везане за подучавање уопште.

Обавезна наставна пракса треба да подстиче процесе поређења теорије са сопственим субјективним теоријама и конкретним искуствима праксе, студенти треба да размишљају о противречностима и да тестирају своја гледишта у одређеним околностима педагошког рада.

Да би изградили или доградили знања (социјална конструкција знања), потребно је да постоји активна интеракција са другим појединцима (групне дискусије, излагања колега).

Како не можемо очекивати да се ти циљеви остваре само помоћу практичног рада који подстиче размишљање, а да се остатак (теорија) студијског програма предаје на класичан начин, важно је да целокупан студијски програм пружа могућности за социјалну конструкцију (професионалног) знања (Noel, 2000). Вербализацијом и промишљањем властитих искустава долази се до личне конструкције знања које студент/наставник може тада трансформисати у делање.

Ad 4/ Каква је могућност избора у програму?

У савременим програмима је присутна могућност избора, која не једној страни омогућује де се у већој мери следе интереси студената и жеље запослених (ниво школе, први, други циклус...), а на другој страни је то подстицај за повећање конкурентности међу високошколским професорима и представља допринос за већи квалитет студирања. Могућност избора у програму учитеља разредне наставе подразумева неке врсте специјализација (за које подручје подучавања ће се учитељ у већој мери специјализовати), у програмима за оспособљавање предметних учитеља и такође могућности тражења "трећег подручја".

Ad 5/ Какве методе рада су (модуларни приступ, проблемско студирање, однос између предавања, вежби, индивидуално студирање....) предвиђене ?

За универзитетске студијске програме је жељени однос између предавања и осталих врста студијског рада оквирно 50 : 50 (за разлику од високих стручних програма, где је однос у корист практичних облика рада).

Ипак поред значаја овог односа, значајно је и присуство савремених облика организације студирања (проблемска метода, учење примером, учење на даљину...). У вези са кредитним системом често се спомиње модуларни облик студирања.

Модул одређују неки европски документи (Tuning Educational Structures in Europe, Final Report, 2003, наваја Згага, 2003 : 16) као: "*coherent components of programmes of study in particular fields or disciplines. Modules usually comprise 6-15 ECTS credits*".

У програмима за образовање студената су посебно примерени модули који повезују студијске дисциплине, дидактике и праксе (истовремено или узастопно, али без прекида), појављују се тако образовање студената су посебно примерени модули који повезују студијске дисциплине, дидактике и праксе (истовремено или узастопно, али без прекида), појављују се такође модули који су у целости намењени појединим предметима, пракси, а такође и педагошко-психолошки модули (Згага, П., Teacher' Education and Bologna Process, 2003, 17). Модули су више или мање спојени, ипак по правилу не прелазе оквире једног семестра, а с обзиром на опсег у једном семестру могуће је постојање више модула). С обзиром на то да остаје тренд смањивања контактних часова за студенте, повећава се опсег самосталног рада, који се изводи индивидуално, некада је то и тимски рад са коначним резултатом (пројекат, есеј).

Ad 6/ Какви начини провере знања су предвиђени и каква је укупна оптерећеност студената?

Укупни обим рада студената (student's workload) зависи од броја контактних часова, од броја модула и/ или предмета који су истовремено на програму, као и од броја и начина провере знања. Међу традиционалне облике провере знања спадају класични (усмени или писмени) испити, а међу савремене спадају различити пројектни налози, такође портфолије, збирке практичних радова и студентских размишљања (у вези са практичним радом и /или коришћењем литературе).

Претпоставља се да је укупни обим студентског ангажовања 40 (до 45) часова недељно. Унутар тога је уобичајен број контактних часова (одређен распоредом часова и различитим облицима рада на факултету). У савременим европским програмима је између 15 до 20 часова недељно, некада и мање. У одређеном семестру се студент истовремено бави са четири до пет предмета, а остало време је намењено индивидуалном учењу и изради различитих радова, који су облици проверавања (у оквиру испита или уместо њих). За традиционалне програме студирања значајан је висок број контактних часова.

У критеријумима од 7 до 9 упознаћемо резултате опсежног истраживања о уважавању неких критеријума који су повезани са Болоњским процесом. (Згага, П., 2003, Teachers' Education and Bologna Process)

Ad 7/ Кредитни систем

Кредитно вредновање (најчешћи систем је ECTS) један је од најзначајнијих елемената Болоњског процеса (увели су га већ две трећине од 57 институција у

33 европске државе, по Згага, 2003 : 23). Неопходно је за успостављање система избора и променљивости. Наглашено је да кредитно вредновање предмета не представља аритметичку средину обима предмета (у часовима), већ стваран одраз оптерећења студената (који ће зависити од начина проверавања знања и од захтевности литературе која је предвиђена). Основно образовање за годину студија не прелази 60 КТ.

Ad 8/ Система осигурања квалитета (Quality Assurance)

Механизми обезбеђивања квалитета су један од приоритета Болоњског процеса, укључују интерне (унутар факултета) и/или екстерне (на универзитету или на нивоу државе) механизме за спровођење, утврђивање и обезбеђивање квалитета на подручју педагошког и/или истраживачког рада факултета. Међу најједноставније механизме спадају годишњи извештаји о успешности студената (број диплома, време до дипломирања), о истраживачком раду, о публиковању. Такође се уводе студентске анкете (увело их је већ 77% држава, које су одговарале на упитник по Згага, 2003: 28), спољни акредитацијски поступци (66% држава), међу њима понекад допуњени акредитацијски процеси (ex-post).

Ad/ 9 Повезаност додипломског студирања са последипломским и целоживотним образовањем (“Life – long learning”)

У контексту Болоњског процеса повезаност додипломског студирања са попследипломским и целоживотним образовањем не значи само бригу факултета за стално стручно образовање дипломаца, већ такође повезаност појединачних нивоа (3+2 или 4+2) са могућношћу докторских студија и другим облицима целоживотног образовања. Ако су системи сталног стручног усавршавања сразмерно добро развијени, мање су развијени они облици који воде ка новим квалификацијама (нпр. учење деце са посебним потребама, за подучавање туђег језика) или ка вишим нивоима образовања (degree studies). Већином су различити облици намењени властитим дипломцима (80% одговора) и премало је искоришћена могућност интердисциплинарности и отварања путева образовања дипломаца других факултета. По одговорима у истраживању (Згага 2003, 31) у различитим је облицима целоживотног образовања премало искоришћена савремена ICT технологија (интернет, учење на даљину...). У 22 институције (40%) употребљавају ICT као потпору различитих облика целоживотног образовања.

Смернице

Експертска група у оквиру Европске комисије је утврдила да нове улоге учитеља и потребни услови који омогућавају да учитељи те улоге ефикасно изврша-

вају представљају изазов за све државе. Зато су направили групу препорука које произилазе из два главна правца потребних промена (first global reform 2003):

- одговарајући одзив на увођење промена образовања и оспособљавања,
- перспектива целоживотног учења .

У томе је превладало мишљење да је образовање учитеља потребно очувати у домену високог школства, мора бити истраживачки засновано, мора се хитно и у већој мери одговорити на потребе нових компетенција за рад учитеља у промењеним условима "друштва које учи". Промењени односи наиме захтевају промењен концепт образовања учитеља (у контексту болоњског процеса) који:

- успоставља равнотежу између академизације и професионализације,
- обогаћује образовање учитеља са партнерством са школама и учешћем интересних група,
- обезбеђује достизање стандарда јавним надзором (акредитацијом),
- оспособљава и мотивише учитеља за професионални развој у смислу целоживотног учења,
- повезује додипломско образовање, приправнички стаж и стално стручно усавршавање у конзистентан и флексибилан систем.

Будућег учитеља је потребно опремити са потребним компетенцијама за почетак рада, а истовремено га треба мотивисати за даљи професионални развој у учитељској каријери. По мишљењу комисије већину потребних промена би било могуће сместити у контекст **болоњског процеса**. Високошколске институције имају најзначајнију улогу у образовању учитеља.

У свакој држави би се морале увести такве промене, које би омогућавале **континуитет и целоживотну перспективу у образовању и професионалном развоју учитеља**. У том циљу је потребно остварити флексибилан систем почетног образовања, који је могуће допуњавати са квалификацијама за друге предмете од првобитно изабраних или за другу област образовања (пример Шведске, који омогућава допуњавање образовања са кредитима који недостају). Систем такође мора омогућавати надграђивање са даљим нивоима образовања и укључивање у истраживање и различите развојне пројекте. Исто тако је потребно поштовати друге облике целоживотног учења, не само формално образовање и признати делове или уцело сертификовати независно образовање и учествовање у школским развојним пројектима.

У свим државама би се морао **дефинисати професионални профил учитеља**, који би био основа за обликовање образовних програма за учитеље а затим развити одговарајући системи обезбеђивања квалитета и акредитације програма.

Морале би се подстицати институције за **образовање учитеља при развијању одговарајућих облика партнерства са школама и при обезбеђивању истраживачки утемељеног образовања учитеља.**

Морало би се обезбедити **суделовање заинтересован их група и интересних заједница** при обликовању и увођењу промена као и у њиховој евалуацији.

Summary: The contribution of this discussion lies in pointing out some criteria for evaluation of teacher education programmes. The author highlights the importance of acquisition of competences, which must be acquired by teachers in order to answer their new role in the society and to perform new tasks, which are the results of the reforms. Besides identifying new competences, it is necessary to provide conditions for teachers to acquire these competences in initial education and/or in their in-service training.

The need for lifelong learning and permanent professional development of teachers who reflect critically, who are capable to reflex and evaluate own work, who can search for and build situations for the development of each pupil, and who can, above all, encourage and support their pupils in learning process. In knowledge transmission, teachers should change their role of a mediator into a role of counselor.

Different discussions about programmes that can provide such competences support the idea of university level of teacher education, of its research-based orientation, and of the concept of understanding the current environment of "learning society" which means that teacher education should recognize the needs for new competences necessary for teacher work.

Key Words: teacher, teacher education, professional competences of teachers.

Резюме: Это обсуждение поможет выдвинуть некоторые критерии по которым можем оценивать программы образования учителей. Подчеркивается значение обеспечения способностей («компетенция»), которые учителя должны получить во время обучения; их цель - чтобы учителя могли соответственно отвечать на измененные требования в отношении к их роли в обществе и выполнять новые задачи, являющиеся последствиями тех изменений. Рядом с определением новых способностей, необходимо предоставить условия, обеспечивающие учителям получене этих способностей в начальном образовании и/или в процессе подготовки уже работающих учетелей (in-service training).

Подчеркивается потребность пожизненного обучения и постоянного профессионального развития учителей, умеющих критически мыслить, подготовленных для рефлексии и оценки своей работы, умеющих искать и создавать обстоятельства для развития каждого своего ученика, но прежде всего умеющих побудить и поддерживать учеников в процессе обучения. В своих ролях учителя должны перестроится от посредника в передачи знаний к советчику в учебе.

В спорах о программах котороые обеспечили бы такие способности, подчеркнуто мнение что нужно провести образование учителей в сфере высшего образования, что оно должно базироваться на исследованиях, а также должно в большей степени опереться на потребность в новых способностях в работе учителя, в данных условиях «обучающегося общества».

Ключевые слова: учитель, образование учителя, профессиональные способности («компетенция») учителя.

ТАТЈАНА ПЛЕВНИК
Министарство школства,
науке и спорта
Република Словенија

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.13(497.4)
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 53-62
Примљено: 13. 11. 2003.

АКРЕДИТАЦИЈА ПОЧЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У СЛОВЕНИЈИ

Дограђивање система на основу проучавања "добре праксе" других држава

Резиме: Чланак описује начин на који се у Словенији приступило образовању учитеља, са нагласком на контроли квалитета програма за образовање учитеља. У настојању да следе стратешке европске циљеве и конкретне задатке који предстоје у будућности, Словенија ће морати значајно да измени целокупну област високог образовања, па и област образовања учитеља. Како бисмо осигурали да програми за образовање учитеља буду такви да омогуће да се наставници оспособе за своју будућу улогу и да буду спремни да је у потпуности извршавају, неопходно је да успоставимо систем екстерне контроле. У раду је посебно наглашено зашто је потребно унапредити образовање наставника, а приказан је и систем акредитације као један од инструмената који осигурава такав напредак. Проблеми и аспекти везани за успостављање одговарајуће контроле у овој области дати су кроз поређење словеначког система са прилично лабавим, али добро конципираним системом акредитације образовања наставника у Португалу.
Кључне речи: учитељ, програми за образовање учитеља, евалуација и акредитација.

Побољшање квалитета образовања учитеља

Систем образовања учитеља захтева побољшање квалитета и у Словенији. Укљученост словеначких стручњака за образовање учитеља у европске процесе је добра прилика и могући подстицај (*impetus*) који ће повезати досадашње парцијалне критике **у одговарајуће сазнање о неопходности промена**. Европска унија гради заједничке циљеве побољшања квалитета образовања до

2010.[1] године, и у великој мери их ослања на образовање учитеља. Квалитет образовања учитеља је постављен као циљ у настојању да се побољша квалитет образовања уопште. Државе које суделују у том процесу, једноставно не могу остати пасивне. Словенија се укључује у најразличитије структуре међународне сарадње, у бројне експертске групе и међународна удружења[2]. На крају 2003. године Словенија је у ситуацији када ће се морати из улоге посматрача ставити у улогу активног учесника и искористити могућност да ту моћну развојну енергију употреби у своју и заједничку корист.

Словеначка стручна јавност је већ била упозната са "Европским циљевима 2010.". Посебно су били представљени поступци и препоруке експертске групе усмерени на образовање учитеља и како га побољшати. Основни приступ је сарадња међу државама организована као узајамно учење **на бази проучавања примера добре праксе** и са намером да свака држава развије своје сопствене приступе за достизање постављених циљева. Претпоставка је да проучавање трендова и утврђивање које стратегије су се у суседним државама већ исказале као успешне, и шта делује као добра пракса, генерише развој и мотивише учеснике у остваривању бољег квалитета. Искуства других држава могу служити као **могући пут** за достизање промена на подручју образовања учитеља, уз поштовање властитог социјалног контекста. Не може се просто преузети пракса других држава него државе морају саме развити такве образовне стратегије, које ће гарантовати достизање заједничких европских циљева у националном контексту.

Основно питање образовања учитеља је **какво знање, спретности и компетенције** би учитељи морали имати да би могли ваљано одговорити на захтеве савременог друштва. На то питање није могуће одговорити са једним обрасцем за све средине и такође не једном за увек. Зато је неопходно стално осавремењивање и дограђивање. Питање је са **каквим и којим механизмима** направити потребне промене у почетном образовању и у процесу оспособљавања већ запослених учитеља? О тим питањима без **одговарајући системских услова** није могуће досећи заједничку сагласност у свим заинтересованим групама (универзитет,

[1] На лисабонском заседању марта 2000. Европски савет је позвао Савет за образовање на обликовање конкретних заједничких циљева о важности образовања у Европи до 2010. године.

[2] Велики је број експертних група за уједначавање европских циљева. Група А ("*Improving education of teachers and trainers*") једна је од девет експертних група које су направљене да би предлагале начине за уједначавање једног или више конкретних циљева на подручју система образовања и оспособљавања до 2010. године у оквиру лисабонске стратегије чланица ЕУ. Неки процеси досежу преко граница садашње и будуће Уније; Болоњски процес укључује такође треће државе. Пројекат Tuning (усаглашавање студијских програма) на целовит начин проучава студијске програме у Европи. "Болоњски садржај" одређује шта мора да зна студент на последњој години студија ("Bachelor", "Master") и њихов практични рад се проверава на подручју неколико изабраних дисциплина (економија/business, хемија, образовање учитеља/education, географија, историја, физика и европске студије/european studies и здравствена нега, суделује 100 универзитета из 15 ЕУ држава, позвано је такође 15 универзитета из нових држава чланица).

послодавци, учитељи, родитељи и студенти). Остварене системске промене, које су неке државе већ примениле, и које у њиховим срединама обезбеђују већи квалитет образовања учитеља, могу користити и другим државама као добар пример. **Акредитација образовања учитеља** је пример механизма који неке државе са развијенијим системима образовања учитеља успешно употребљавају за обезбеђивање квалитета.

Системи акредитације образовања учитеља у европским земљама

Системи јавног надзора образовања учитеља су чест предмет стручних расправа, стратешких размишљања и реформи у систему образовања учитеља у већини европских држава. Неки од тих система су усмерени на надгледање **програма студирања** (**ex-ante**), други проверавају ваљаност учитељеве **квалификације** по завршеном факултету и пред запошљавањем (ex-post).

У примерима, како државе организују државне испите, било за добијање звања квалификованог учитеља (учитеља са лиценцом), или за избор јавних службеника, ти једнократни испити већином (још) не укључују проверавање знања и компетенција за тако именовану нову улогу учитеља.

У задње време постоје примери увођења пробног рада за нове учитеља пред ступање на посао. У неким државама су развијени системи акредитације програма образовања и оспособљавања за већ запослене учитеље (in-service training). Међутим, ти системи још нису заживели у целости.

Трендови уочени кроз учествовање у европском уједначавању "Заједничких циљева 2010":

- све више држава развија системе акредитација програма или/и квалификација;
- повећава се утицај школских учитеља и других заинтересованих група на обликовање програма њиховог образовања;
- нагласак је на померању од "*ex-ante*" ка "*ex-post*" приступу (од вредновања програма ка одређивању квалификација);
- преовлађује централизација стандарда и децентрализација садржаја, начина и метода поучавања;
- у "тренду" је израда профила учитеља, квалификацијских лествица и тежњи ка изради униформног европског квалификацијског оквира;
- такође су препоручени модуларни и кредитни облици студирања, који омогућавају повезивање почетног образовања и оспособљавања са даљим образовањем и сталним облицима усавршавања.

Примери два акредитацијска система: Словенија и Португалија

Акредитацијски системи су у европским државама врло различито уређени. У овом делу текста ћу покушати да угрубо представим неке значајне системске разлике, и то са примерима државе која је Словенији дала важно признање за адекватан акредитацијски систем, а то је Португалија.

У Словенији имамо пре свега пространи систем акредитација из области образовања учитеља који је у (пре)великој мери наслоњен на високошколске институције за образовање учитеља. Међутим, пошто су законом донесени најопштенији услови у односу на педагошку оспособљеност учитеља, о конкретним условима за појединачан предмет или подручје проучавања одлучује министар са уредбом, али при том уважава мишљење стручног савета. Мишљење стручног савета и садржај одредбе се већином ограничава набрајањем корисних стручних наслова (занимања), који су погодни за проучавање тога или неког другог предмета. Подразумева се да одређено занимање само по себи обезбеђује одговарајуће знање, спретност и компетенције учитеља. Академска процена студијских програма је у надлежности универзитета иако формално програме потврђује још Савет за високо школство. Високошколске студијске програме праве и спремају високошколски заводи у складу са својим академским стандардима. Програме спремају сенати високошколских завода у сагласности са сенатом универзитета чији су и они чланови.

Сам поступак утврђивања да ли студијски програм обезбеђује квалитетне педагошке раднике, такође је у одговорности Савета за високо школство Републике Словеније који је орган Владе. Савет за високо школство помоћу свог радног тела Комисија за хуманистичко-друштвене науке даје мишљење о испуњавању услова за увођење нових студијских програма, прима мерила за оцењивање педагошких студијских програма и даје мишљење о професионалној примерености конкретног студијског програма у односу на примљена општа мерила. Одређено је до 450 часова или минимално један семестар педагошког оспособљавања који укључују педагошко психолошко знање, специјалну дидактику у вези са матичном дисциплином те 2–4 недеље педагошке праксе. Препоручују се студије филозофије, социологије развоја, етике, образовних система, организације и управљања. Са мерилима и поступцима за оцењивање студијских програма у високошколским заводима (2002) је предвиђено оцењивање њихове утемељености са позиције међународне примењивости и трајања као и са позиције европских прописа о регулисању занимања. У доњој шеми су приказани неки главни елементи акредитацијског система, који је признат у Словенији и упоредно у Португалији. Из примера је могуће оценити сличности и разлике међу европским системима и употребити их као циљ за дограђивање властитог система у групи заједничких европских циљева.

ПРИМЕРИ АКРЕДИТАЦИЈСКИХ СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

Систем акредитације у Словенији

Одобравање студијских програма је у домену одговорности владе и сената универзитета

Орган Владе, Савет за високо школство **припрема**:
- **Мерила** за оцењивање педагошких студијских програма, **даје мишљење** о новим студијским програмима и променама који обухватају више од 10% програма;
- **Мерила** и поступци за оцењивање студијских програма и високошколских завода.
- Програме спремају сенати факултета и универзитета.

Управна и струковна верификација педагошких студијских програма

Савет за високо школство проверава и **оцењује** да ли програм испуњава услове општих и педагошких мерила, и о том даје мишљење. Позитивно мишљење о програму које припрема сенат универзитета предуслов је за јавно финансирање.

Струковна верификација се изводи "post festum" као самоевалуација док спољне евалуације не постоје.

Састав савета за високо школство

Савет за високо школство РС има председника и **14 чланова**. Влада их именује између признатих врхунских стручњака са подручја високог школства, науке и технологије, привредних и друштвених делатности. Савет има комисије за студијска подручја а такође именује и почасна радна тела.

Систем акредитације у Португалији - пример добре праксе (2000. Год.)

Одобравање студијских програма није у надлежности владе

Одговорност за то, да педагошки студијски програми обезбеђују одговарајуће образовање и оспособљавање учитеља је преузела **независна агенција** (Национални институт за акредитацију образовања учитеља) који води поступке акредитације и одлучује на подручју почетног образовања и даљег образовања (in service).

Функција Владе (Министарство за школство) је **правна регулација** поступака акредитације и **суделовања** у раду агенције у улози **послодавца**.

Струковна верификација педагошких студијских програма

Национални институт за акредитацију и образовање учитеља оцењује квалитет педагошког пројекта у целости (не само студијског програма већ и људске и материјалне изворе, режим студирања и резултате).

Надлежности института:
- **Развија и прави систем акредитација** за педагошке студијске програме;
- **Обезбеђује екстерно сертифицирање** индивидуалних педагошких квалификација.

Органи национ. института за акредитацију

Органи: Председник, Савет, Надзорни одбор и сталне комисије.

Савет је састављен из више делова:
- **6 професора из институције почетног образовања учитеља** (именују их органи високих институција);
- **6 професора из вртића и школа** (именује их савет учитељских синдиката и савез педагошких радника);
- **6 представника послодаваца** (именује их Министарство за школство – Одсек за кадрове, Савез директора, Савез самосталних послодаваца и Вође регионалних школских управа);
- **6 заступника јавног интереса** (именује их Министарство за школство – Одсек за високо школство, Одсек за средње школство, Одсек за основно школство и пред-

У **Комисији за хуманистичко-друштвена знања и образовање** (које именује Савет за високо школство) сви чланови су високошколски професори. Комисија **расправља** о стручним питањима са различитих подручја деловања савета и **обликује ставове, мишљења**, **предлоге и закључке** за седнице Савета.

Савет такође именује **почасна радна тела** која пре свега обликују стручне ставове у улози задобијања мишљења о испуњавању услова за оснивача високошколских завода и увођење нових студијских програма.

Општи референтни оквир за акредитацију:

– примереност наставног особља и опреме педагошких факултета,
– међународна упоредивост студентских програма,
– примереност програма.

Знања која морају имати професори

Знање које морају имати професори на појединим подручјима и за поједине предмете одређују **стручни савети** (Стручни савет за опште образовање, Стручни савет за струковно образовање, Стручни савет за образовање одраслих) и истовремено доносе засебне делове образовног програма. Знање обично деле на најопштије равни нпр.: "Знање, које даје једнопредметни универзитетски студиј математике".

Мерила за оцењивање педагошких студијских програма (доноси их савет за високо школство)

Одређују:
– до 450 часова или минимално 1 семестар педагошког оспособљавања;
– који укључују педагошко-психолошко знање, специјалну дидактику у вези са матичном дисциплином, те педагошку праксу, од 2 до 4 недеље;
– препоручују се студије филозофије, социологије развоја, етике, образовних система, организације и управљања.

школско васпитање, Удружење родитеља и Студентска организација).

Комисија за акредитацију и сертификацију:
– **одлучује** о акредитацији студијских програма (**прима или одбија, суспендује, саветује, побољшава**);
– **одлучује** о акредитацији in-service програма;
– **одлучује** о додељивању професионалних квалификација појединаца;
– **признаје** академске квалификације – дипломе;
– **припрема** акредитацијска правила за пријем у Савет;
– **одлучује** о пролазности студената (у случају суспендовања).

Референтни оквир за акредитацију:

– предшколско и школско **законодавство**,
– предшколски и школски **наставни планови**,
– **стандарди квалитета** почетног образовања учитеља,
– **профил учитеља** (општи профил, специфични профили за поједине педагошке квалификације).

Стандарди у почетном образовању учитеља (доноси их **Национални институт за акредитацију и образовање учитеља**)

Обухватају:
– професионалне циљеве (примерено учитељевом профилу);
– партнерство (договор међу факултетима и школама о заједничком образовању, студијској пракси);
– **курикулум** (повезаност са образовним програмима, савремене наставне методе, обавезни садржаји, шта мора укључивати пракса, истраживачки рад);
– селекције, оцењивање и сертификовање;
– педагошко (истраживачке и педагошке референце, објављивање) и непедагошко особље (саветодавна служба за студенте) и опрема.

Пример Стандарда за обавезне садржаје за учитеље разредне наставе:

– културно, друштвено и етичко образовање 15 ECTS
– премет(и) методике и дидактике 105 ECTS
– општи педагошки предмети 35 ECTS
– пракса 50 ECTS

Одређивање примереног образовања и оспособљавања учитеља

Општи услови о образовању учитеља су одређени у **закону**. Учитељи морају имати примењиво високошколско образовање, морају овладати словеначким књижевним језиком и имати положен стручни испит. Образовање за стручне сараднике одређује министар, након што је добио мишљење надлежног стручног савета.

На стручном испиту (организује **Министарство за школство**) проверава се знање словеначког језика и школско законодавство.

Оспособљеност за поучавање (**компетенције**) проверавају се кроз приправнички рад. Одговорност за успешно обављен приправнички рад поверена је ментору приправника и директору школе.

Пример кадровских услова за учитеља енглеског језика на нивоу разредне наставе основне школе:

На нивоу разредне наставе основне школе енглески може предавати учитељ разредне наставе, који има високошколско образовање, ако је претходно добио додатна стручна знања.

Одговарајућа додатна знања има онај који је завршио одговарајући студијски програм усавршавања у обиму најмање 375 часова или испите специјалне дидактике и по свом избору још из најмање 4 друга стручна програма које је у тој намени одредио високошколски завод тако да укупан обим обухвата најмање 1 семестар одговарајућег студијског програма.

Циљеви програма учитеља разредне наставе

Одређивање професионалних профила учитеља

Одређивање професионалних профила учитеља је у надлежности Владе (Министарства за школство). Професионални профил учитеља одређују друштвено очекиване компетенције које мора имати учитељ на неком подручју. Педагошки факултет дефинише циљеве програма, организацију наставе и студија, оцењивање студената и услове студирања све до дипломе. Институција за акредитацију доноси одлуку да ли програм задовољава припрему за учитељски позив. Професионални профил, који се употребљава **као смерница** за припрему и акредитацију студијских програма, **прописује држава**.

Пример професионалног профила учитеља – општи професионални профил учитеља подразумева оспособљеност сваког учитеља:

- професионалне, друштвене и етичке способности (самостално професионално управљање, научно и истраживачки утемељено..., поштовање културноетичке разноликости ученика...);
- способности потребне за развој поучавања и учења (матерњи језик, страни језик, ICT, знање за самоевалуацију...);
- способности потребне за учествовање у животу школе и друштвеној околини (демократичност, способност за вођење, комуникацијска спретност...);
- способности потребне за целоживотно учење;
- и професионални развој (тимски рад, укључивање у истраживачке и развојне пројекте, размена међу школама, међународне размене...).

Профил учитеља разредне наставе одређује:

- какви су задаци учитеља при изради и осавремењавању **курикулума** (“*учитељ разредне наставе primary school teacher*”);
- прави курикулум основне школе у контексту инклузивне школе и при томе употребљава интегрисано научно утемељено знање и вештине, које су потребне за развијање ученикового учења и набраја их (учествује, организује, употребљава, развија, негује, води, усмерава);
- задатке “**повезивања курикуларних садржаја у целину**” (развија код ученика примерене вештине и компетенције, мотивише, саветује, охрабрује...);
- задатке “**развијања склоности доматематичких и природних садржаја**”;
- задатке “**подстицања радозналости и разумевања друштвених и физичких појава**”;
- задатке на подручју **психомоторног развоја ученика**, развијање одговорности итд.

Критика постојећег система акредитација

Недавна јавна расправа[3] о садашњем систему акредитације образовања учитеља у светлу европских трендова показала је велику заинтересованост стручне јавности за промене и дограђивање система. Примери изречених оцена, критика, и предлога:

- Садашњи систем "обезбеђивања квалитета" проистекао је из самоевалуације јер су спољне евалуације за сада врло ретке. У склопу могућих мера државе које би повећале притисак на високошколске заводе за образовање учитеља да се одазову на промене у друштву и потребе за "опремањем" учитеља новим компетенцијама, високошколским заводима би требало наложити извођење самоевалуације и спољне евалуације (са обавезним деловима који ће се односити на обезбеђивање "нових компетенција"). Такође би требало прописати поступке у примерима могућих негативних резултата евалуације.
- У вези са Болоњским процесом и укључивањем словеначког високошколског простора у целокупни европски простор, могле би се преструктурирати педагошке студије са увођењем даљих једногодишњих студија за добијање мастер дипломе; а то би доводило до већег угледа у учитељске професије и њихове самосвести и самопоуздања. Такође би се добила могућност за повећање удела професионалних садржаја и праксе у првом делу студирања те повећање удела педагошког истраживања у другом делу.
- Стручне савете би требало систематично информисати о догађајима на европском образовном простору.
- Завод за школство и Центар за стручно образовање би морали направити предлог Смерница за израду учитељевих "знања, спретности и компетенција" које припремају стручни савети.
- Искуства из протеклих година говоре да је учествовање високошколских професора у студијским групама у организацији јавних завода дало добре резултате. То искуство би требало употребити и стално продубљивати такве облике партнерског суделовања.
- Онима који припремају промене закона о високом школству требало би препоручити да се између осталог усмере на дограђивање поступака акредитације и са посебним освртом на акредитацију програма за обра_ зовање учитеља у светлу "заједничких европских компетенција".

---

[1] Делавница: "Квалитет образовања са освртом на образовање учитеља..." на Конференцији "Словенија ин скупни европски циљи" октобар 2003.

- У школама би требало увести ново радно место учитеља супервизора (саветник или магистар или мастер), који би водио и усмеравао активности школе и школског колектива за добијање нових компетенција.
- Држава треба да сагледа како у пракси делују Мерила за оцењивање педагошких студијских програма, анализира стање у погледу поштовања Мерила и да предложи у обнову Савету за високо школство.
- Савет за високо школство треба поново да испита могућност за именовање посебне Комисије за образовање учитеља, ако је могуће допуњена са представницима других заинтересованих група (директори, учитељи, родитељи, медији, синдикати...).
- Требало би озаконити независан Савет за образовање учитеља и других стручних радника.

Шта даље

Ако смо утврдили да је септембра 2003. године у Словенији "Сазнање о неопходности промена већ присутно на свим равнима и у свим заинтересованим групама", могуће је у месецу новембру 2003. закључити да се сазнање претвара у деловање и да се већ одвијају промене општег система акредитације и у томе промене система акредитације учитеља у смеру дограђивања постојећих решења елемената која ће обезбедити већи степен конвергенције са развијенијим системима образовања учитеља у Европи. Промене система акредитације учитеља ће бити део промене општег акредитацијског сисмета у Словенији. Ужи оквири за концептуализацију промена ће бити исходиште за промене закона о високом школству, а шири оквир наравно представља европски високошколски простор и његово мењање; у томе бројне активности и процеси који су у вези са образовањем учитеља полазе од равни политичке структуре ЕУ и у равни институционалне сарадње држава.

Новембар 2003.

Са словеначког превела
др Шпела Голубовић

Литература:

1. Dr. C. Razdevšek-Pučko, A. Taštanoska, T. Plevnik: Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev; referat, oktober, 2003.
2. Slovenska šolska zakonodaja; http://www.mszs.si/slo/
3. Portugalska zakonodaja; www.inafop.pt/site
4. Konkretni prihodnji cilji 2010; http://www.mszs.si/slo/ministarstvo/mednarodno/solstvo
5. Mutual learning by exchanging policy practices in the field of education for the changing role of teachers; Expert Group A – Improving education of teachers and trainers; First global report (2002 – 2003)

Summary: The article describes the approach that has been established in Slovenia in the field f teacher education, with the focus on controlling the quality of teacher education programmes. In order to follow the European strategic goals and concrete future objectives, Slovenia shall have to introduce some substential changes in the field of entire higher education and also in the field of teacher education training. In order to assume that teacher education programmes are suitable to enable teachers for their new role and that they will be duly prepared to fulfil it, the establishment of the external control system is needed. This contribution points out, why is the improvement if teacher education needed and present the accreditation system as one of the instruments to give an assurance to such improvements. The problems and aspects concerning the establishment of the suitable controll in this area are presented thorugh the comparison between the current Slovenian system, which is rather lax, and the well-formed Portuguese system of accreditation of teacher education.
Key words: teacher, programs for teacher's education, evaluation and accreditation.

Резюме: Статья описывает способ приступа к образовании учителей в Словении, делая упор на контроле качества программ образования учителей. Стараясь следить за стратегическими европейскими целями и конкретными задачами в будущем, Словения должна в большой мере полностью изменить область высшего образования, тем самым и область образования учителей. Чтобы обеспечить такой характер программ для образования учителей, который даст возможность подготовить учителей для своей будущей роли и их готовность полностью выполнять ее, необходимо воспоставить систему внешнего контроля. В работе особенно подчеркивается вопрос почему необходимо улучшить образование учителей и также показана система аккредитации как одно из средств обеспечивающих этот прогресс. Проблемы и аспекты связанные с восстановлением соответствующего наблюдения в этой области даны в сравнении словенской системы с достаочно шаткой, но хорошо осмысленной системой аккредитации образования учителей в Португалии.
Ключевые слова: учитель, программы образования учителей, оценка и аккредитация.

ДР МИЛЕ НЕНАДИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.13:378.637(497.13 Sombor)
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 63-74
Примљено: 31. 12. 2003.

МОДУЛАРНИ КРЕДИТНО ЗБИРНИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА
(На примеру Курикулума Учитељског факултета у Сомбору)

Резиме: На основу могућности које нуди European Credit Transfer System – ECTS, аутор се бави проблемом преструктурирања система образовања наставника, односно променама у функцији наставничких факултета.
Ауторов дискурс почиње на дистинкцији два модела образовања наставника: традиционалног типског модела "усмереног" образовања наставника и професионално модуларног система образовања наставника. Указујући на значај професионализације наставничке делатности аутор се залаже за већу радну аутономију школских наставника, а тиме и за измену система, циљева и исхода образовања наставника.
Кључне речи: образовање наставника, кредитни систем, професионализација наставничке делатности, реформа.

Уводне напомене

Европски кредитни преносни систем (*European Credit Transfer System – ECTS*) омогућава *мобилност* и *проходност* студената у оквиру јединственог европског система високог образовања. Управо у јединственом образовном систему, какав би требао да буде систем високог образовања, многи виде моћни инструмент удруживања у Европи. Основни циљ система ECTS јесте изградња конвергентног европског високог образовања, уз очување националних, културних, језичких и других специфичности. Њиме јачају заједничке интелектуалне, културне, социјалне, научне и технолошке димензије Европе.

Захтеви иду у правцу веће *усаглашености* (компатибилности) и *упоредивости* (компарабилности) националних и других система високог образовања. Нарочита пажња је усмерена на потребу веће атрактивности европског високог

образовања, која се постиже јачањем међународне компетиције и компетенције европских универзитета на глобалном тржишту знања. На спољашњем плану, Европа на овај начин жели вратити некадашњи престиж, прекинути праксу да најталентованији студенти света студирају само на престижним америчким универзитетима.

Подсетићу на општа места система ECTS, релевантна за наш дискурс о образовању наставника у Србији.

1. Идеја о кредитном систему потекла је из САД-а. Наиме, студентима је омогућено да *систем бирања и сакупљања кредитних поена* задовољавају потребне стандарде студирања. Тачније, они *своје студије сами обликују* тако што бирају курсеве по својој жељи, али тако да им они обезбеђују потребан број кредита за одређену годину студија.
2. У Европи је ова идеја првобитно прихваћена у намери да промовише европску *идеју мобилности* студената унутар јединственог европског високообразовног простора, која би подстицала стварање *европске* интелектуалне елите. Систем ECTS јесте средство за реализацију идеје да се у *уједначеној структури академских степена* омогући мобилност оних који још увек студирају, тако да студије започну у једној земљи, наставе у другој, а дипломирају у трећој.
3. За реализацију идеје мобилности било је потребно обликовати систем вредновања студијских програма по једнозначној методологији. Процес мобилности се несметано одвија, прво, уколико уместо наставних предмета, који трају два и више семестара, сви универзитети пређу на *систем семестралних или триместалних курсева*. Курсеви који представљају језгро струке на некој наставној групи, *обавезни* су за све студенте. Поред њих постоје и *изборни курсеви*, на које се студенти уписују по властитој склоности. Уз стицање основних знања струке, студенти преко изборних курсева већ на додипломском студију нијансирају своје знање, *специјализирају у оквиру струке*, односно стичу корисна знања из сродних научних дисциплина.
4. Напор који студнети улажу у успешно савладавање сваког курса мора бити *прецизно мерљив и предвидив* у укупном броју радних сати (настава, припрема за час, семинарски радови код куће, консултације, припремање испита), који су опет преводиви на одређен број сати. Оптималан број бодова за једну школску годину мора бити 60. Зарађени бодови могу се несметано улагати у наставак студија на неком другом универзитету.
5. Систем ECTS *решава и проблем дужине студија*. Уместо једног испита који се полаже након двосеместралне или дуже наставе, у унапред датираним роковима за све испите, треба да има више тестова, радионица, домаћих радова, припрема за час, презентација на часу,

пробних испита. Таквом променом начина рада *студенти се охрабрују и подстичу да раде и уче континуирано*, уместо да тек на крају године почну да припремају испит. Све обавезе се испуњавају у заданом року, тако да нема разлога за продужавањем студија. Ако низашта друго, систем ECTS пожељан је зато што решава проблем дужине студија.

6. Поред размене студената између различитих система, систем ECTS омогућава већу проходност унутар одређеног универзитетског образовања. *Хоризонталној мобилности унутар* високошколских система европских држава, систем ECTS придодаје и могућност *вертикалне проходности кроз* високошколске институције.

Примена кредитног система у димензији *мобилности* студената и наставника у јединственом европском образовном простору неће бити предмет нашег интересовања.

Предмет нашег интересовања биће динамична вишедимензионална *проходност* студената наставничких факултета унутар високошколских институција за образовање наставника. Наставнички факултети своје курикулуме могу веома лако прилагодити потреби проходности својих студената кроз сродне високошколске институције за образовање наставника.

Прво ћемо указати на разлике између традиционалног типског модела образовања наставника и пожељног професионалног модела произашлог из примене система ECTS.

Традиционални типски модел "усмереног" образовања наставника

Институције за образовање наставника мењају се зависно од промена структуре и циљева образовног система, а овај се, с друге стране, мења зависно од промена друштва у целини. Данашње институције за образовање наставника су: више школе за васпитаче (васпитачи), учитељски факултети (учитељи), наставнички факултети, одсеци и групе (предметни наставници). По правилу, наставник се образује за послове наставе у наставним циклусима (васпитачи и учитељи) или конкретну предметну наставу (научне дисциплине, уметничке области и вештине). Наставни планови и програми институција за образовање наставника су конципирани тако да не претпостављају било какву проходност студената унутар и између високообразовних институција. Наставнички факултети су са становишта задатака, циљева и исхода конципирани тако да имају што мање додирних тачака, да као аутархичне установе егзистирају једна наспрам друге (слика 1).

Оваква, сегментирана, структура наставничких факултета подудара се са сегментираном структуром образовног система. Као што је образовање у целини конципирано тако да преферира коначаном циљу, у својим исходима

репрезентативно и намењено за цео живот, тако се и образовање наставника конципира оптималним за сва времена и довољним за цео живот. У савременом друштву, у коме образовање добија све већи значај, ствари су се радикално промениле: коначних циљева више нема, а за исходе се унапред признаје да су променљиве категорије. Образовање за цели живот уступа место образовању током целог живота. Полаган рад, стабилни облици и релативно чврсте вредносне основе спадају у традиционалне особине наставничког позива, због којих он последњих година запада у мртвају. Насупрот томе, у информатичком друштву од наставника се захтева да буде хитар, да има способности прилагођавања, да је отворен према новим облицима и да је опортун према променама. Традиционалном сегментираном систему образовања све то недостаје, зато више не даје плодове и сметња је развоју друштва. Нико, осим можда најсиромашнијих и културно депривираних, не прихвата ситуацију у којој се за цео живот нуди слика света на основу које је – *за цео живот* – добијена школска диплома (стабилне вредности, солидне вештине, чврсте облике, савршене научне теорије, прагматичне дисциплине). Шта више, традиционална диплома губи фетишко својство које је некада имала, када је украшавала зид радње мајстора, канцеларије адвоката или ординације лекара. Знање не застарева – оно се све брже и брже мења.

Брзе промене дешавају се и у наставничкој професији: једна диплома за један тип наставника није више довољна. Поред тога, да би били тржишно конкурентнији, финансијски боље награђени, наставници морају богатити своју професију додатним образовањем и новим дипломама. Попут осталих професија, наставници се најчешће дообразују из информатике, а поред стицања информатичке културе курентно је говорити још један или два језика. Речју, савремене промене структуре, циљева и исхода образовања условљавају исте такве промене структуре, циљева и исхода образовања и стручног усавршавања наставника. У нашим условима, а то је најмање што смо поред свега могли учинити, прихватили смо чињеницу да се и учитељи факултетски (академски) образују. Више нисмо могли ни очекивати у условима у којима скромна буџетска *издвајања за потребе функционисања* националних образовних система још нису адекватно потпомогнута исплативим *улагањима у развој* одређених образовних институција. У прилог овој констатацији истичемо чињеницу да до сада нико није показао вољу да "отвори", како ми то волимо да кажемо, приватни наставнички факултет. За приватна улагању су атрактивнија нека друга занимања, попут менаџмента, јер су таква улагања у образовање једна од најисплативијих инвестиција.

Садашњи модел образовања наставника можемо дефинисати као диференцирани типски модел. За диференцирани типски модел наставника, као и за сваку другу професију, хијерархијска номенклатура занимања – која се може уврстити у један од највећих изума доба класицизма и без којих занимања не би успела да се диференцирају и развију у модерне професије – доживљава се као светиња. Номенклатура, која се утврђивала на основу дипломе *стечене* за сва времена,

функционише на принципу истицања сегментираних и супротстављених разлика између мајсторске или експертске стручности и лаичке нестручности. Насупрот принципу номенклатуре, *компетенција*, која своју валидност не мери дипломом као потврдом валидности експертности и струке, функционише по принципу стручности која се увек изнова и без престанка, аргументацијом и доказима, пред експертима стално проверава. Наставницима, којима је наставна делатност каријера, стручни ауторитет и углед зависе не толико од дипломе као дипломе колико од компетентности, коју су дужни потврђивати истраживањима и решењима нових педагошких проблема.

Диференцирани типски модел "усмереног" образовања наставника доприноси паду нивоа професионалности и професионалне одговорности наставника. Професионално усавршавање и професионална одговорност, волунатаристички гурнути у приватност наставника, постоје као њихова лична ствар: они се могу али не морају стручно усавршавати, као што могу али не морају да се држе кодекса понашања. Типски наставник више вреднује искуствене стереотипе, рутинерство и традицију, него што полаже на изналажење изворних, иновативних, критички усмерених и стваралачких теоријских решења.

Одавно је константовано да је депрофесионализација наставничке делатности, од учитеља до универзитетског наставника, у сталном порасту. Наставничку професију, због слабе конкурентности на тржишту, због недостатка друштвеног угледа, због ниског дохотка, неефикасне (синдикалне) партиципације у расподели друштвне моћи, погађа све већа лаицизација и феминизација.

Социјално депривираног наставника, који је остао без професионалног идентитета, препознајемо:

- по томе што се све мање професионално идентификује са наставном делатношћу као професијом, а све више са организацијом (школом и факултетом) где је запослен;
- по томе што је одани члан организације, а не своје професије (професионалног удружења): привржeнији је школи него сарадницима и професији;
- по томе што као "човек организације", јер је ропски везан са своје радно место у школи или на факултету, слабо плаћени посао компензира сталним запослењем. (*Nota bene*: "Кућице, моја слободице", рече пас и звекну ланцем);
- по томе што се као наставник без професионалног идентитета задовољава сигурним радним местом, а не занимљивим послом: свој рад са ученицима и студентима не види као посао на коме се може бавити решавањем нових проблема;
- по томе што је усмерен према хијерархији, а не позиву: преферира вишем положају и управи (полулаичким улогама), а не занимљивом раду са ученицима и студентима (професионалној улози);

- по томе што се за свој рад осећа одговорним директору или декану, а не стручним колегама и сарадницима;
- по томе што га више занима доходак и углед међу лаицима, а мање креативна настава;
- по томе што се више везује за радно место, а мање за радне задатке, односно пројекте које мора обликовати и развијати.

Типски модел "усмереног" образовања наставника ослања се на ригидни бирократски модел управљања. Некритички прихвата или пристаје на лаичка решења, а посебно када су наметнута као идеолошки циљеви или се на њима инсистира као на партијским (парцијалним) интересима. Степен лаицизације образовне делатности као њене депрофесионализације сразмеран је опадању нивоа *радне аутономије* наставника. На основу откривених латентних противречности између лаицизације образовне делатности и професионализације наставника, можемо прогнозирати рађање *агресивног* (*борбеног*) *наставничког професионализма* који ће имати за циљ достизање највишег нивоа радне аутономије. Наставници универзитета се за своју радну аутономију, која чини суштину аутономије универзитета, не би изборили без таквог борбеног професионализма. Традиција борбе за радну аутономију наставника универзитета траје дуже од четири стотине година. Разлика између радне аутономије универзитетских наставника и школских наставника неподношљиво расте. Недостатак радне аутономије школског наставника фигуративно представља сенку професији, коју не успева прескочити као границу својих могућности. (*Nota bene*: Гледајући британске травњаке Американац упита: "Како и ми да направимо подједнако лепе травњаке као што су ваши?" Уследио је одговор: "Почните пре четири стотине година"). Али, како постмодерно друштво, за разлику од модерног друштва које *укида* традицију, иреверзибилне границе традиције деконструише, реални су изгледи да ће наставници прескочити сенку традиције недостајуће радне аутономије.

Професионални модуларни кредитни збирни систем образовања наставника

Поред тога што професионални модуларни кредитни збирни систем образовања наставника нуди и подстиче на већу мобилност студената између наставничких факултета у европским земљама, што му је основни циљ, он једнако добро омогућава њихову вишесмерну *проходност* кроз националне институције за образовање наставника. Поред мобилности студената унутар наставничких студија, овај модел наставницима осигурава висок ниво професионалног идентитета, радне аутономије, тако да у улози *педагога професионалца* његове послове неће детерминисати педагошки стереотипи, рутинерство, традиција и репетативност наставе – а све су то елементи који депрофесионализирају

наставничку делатност. Наставник није наставник зато што је једном за увек "професионално усмерен" да обучава *детерминисан* наставни садржај, него је наставник зато што му је *наставна делатност професија*.

Достизање већег нивоа професионализације највише зависи од академског (теоријског) образовања наставника. Да би задовољио захтевима за већим нивоом професионализације наставничке професије курикулум за образовање наставника, поред стицања основног знања из научне области коју ће наставник предавати, мора да садржи систематски заокружена теоријска знања о наставној делатности као професији, а што се постиже изучавањем *образовних наука* (*Pedagogical Studeis*, PS): педагошких, дидактичких, психолошких, социолошких и других теорија образовања. У овај примарни круг професионалног образовања наставника спадају како *методичке науке* тако и незаобилазна методичка пракса, без којих наставник не би био професионалац.

У курикулуму учитељских факултета на круг наука које примарно доприносе професионалном образовања учитеља (ПС) отпада четвртина свих наставних обавеза (слика 3). Летимичан преглед наставних планова наших наставничких факултета, одсека и група увериће нас да њихови наставни планови образовним наукама, које се најчешће планирају при крају студија, остављају пар часова за педагогију у једном семестру, а ретко за методику и још ређе за методичку праксу. Дипломе, дељене на овим факултетима, гарантују њиховим власницима да су компетентни за послове у наставној делатности.

Компетентност наставника не треба изједначавати или поистовећивати са његовом *квалификованошћу* у познавању научних, односно хуманистичких дисциплина или одређених вештина. Ако је неко квалификован познавалац биолошких теорија и дисциплина не значи да је компетентан за наставника биологије у гимназији или средњој стручној школи. Исто тако, квалификован лектор или теоретичар књижевности није само на основу лекторске или теоријско-књижевне стручности компетентан за наставника у основној школи. Потенцирање квалификованости а ниподаштавње компетентности у старту снижава једном достигнути ниво професионалности наставника. Не треба имати илузије, некомпетентност доприноси снижавању професионалности на исти начин на који на депрофесионализацију утичу спољашњи лаички фактори попут слабљења тржишне конкуренције или недостатака нормативне заштите професионалног статуса наставника.

Заједничко свим систематски заокруженим теоријама образовних наука (ПС) и методичким потврдама познавања научних дисциплина, посебних знања и умећа јесу ученици и студенти које треба оспособити да истраживачки и критички мисле и расуђују о свету у коме живе. Разлике међу њима су индивидуалне, социјалне, културне, моралне, а потом интелектуалне, креативне, психо-физичке, емпатијске, симпатијске. Крикулум, пут који пролазе ученици и студенти са својим наставницима, не подразумева само планирање наставних

садржаја, њихову расподелу у просторно-временском континууму, уџбенике, средства и учила него и школу (факултет) као амбијент (екологију) људског развоја, које нема без професионалне етике, алтруизма, емпатијске обзирности према другима, служења заједници, а посебно ученику и студенту.

Заокружена теоријска знања из образовних наука, као и теоријска знања посебних научних и хуманистичких дисциплина, односно умећа и вештина омогућавају студентима и наставницима проходност кроз наставничке факултете и њихове департмане. Систем ECTS прецизно мери сваки напор студента на сваком студију. Тако да, на пример, студент факултета/департмана за васпитаче прикупљене кредитне бодове може пренети на факултет/департман за учитеље у намери да се дообразује за учитеља. По истом принципу студент који студира или је дипломирао на учитељском факултету може да се дообразује за васпитача на факултету/департману за васпитаче. Исти принцип важи и за студијске програме предметне наставе. Дообразовање за поједине наставничке профиле захтеваће примерени број кредитних поена. Разлика у броју претпостављених кредитних поена зависи од правца проходности. Институција дообразовања омогућава проходност свим студентима наставничких факултета у оба правца. На пример, у оквиру *модуларне специјализације* или специјализује у оквиру струке, учитељ може специјализирати за наставника на некој наставној области или делу наставне области, а наставник предметне наставе може такође специјализирати за учитеља. Где год то наставничка делатност дозвољава, а добар пример за то је курикулум Учитељског факултета у Сомбору, студенти могу благим усмерењем нијансирати своје студије и на тај начин се припремати за посебну модуларну специјализацију (слика 2).

Модуларна специјализација у оквиру наставничке струке

Увођење образовних области, а напуштање предмета као кључа основношколског образовног система, омогућава хоризонтално и вертикално повезивање програма и делатности наставничких факултета. Образовне области пружају различите могућности проходности унутар и између наставничких факултета, одсека и група. Наставнички факултети у својим курикулумима могу предвидети да се студенти могу на неколико департмана, одсека или група *специјализирати у оквиру наставничке струке*. Модуларне специјализације у оквиру наставничких струка педагошке студије чине садржајнијим, теоријски богатијим, квалификованијим и атрактивнијим. Програми наставничких факултета конципирани по моделу предметне наставе уступиће место модуларном кредитно-збирном систему. Стари систем не даје оне плодове који се од њега очекују у промењеним условима образовања.

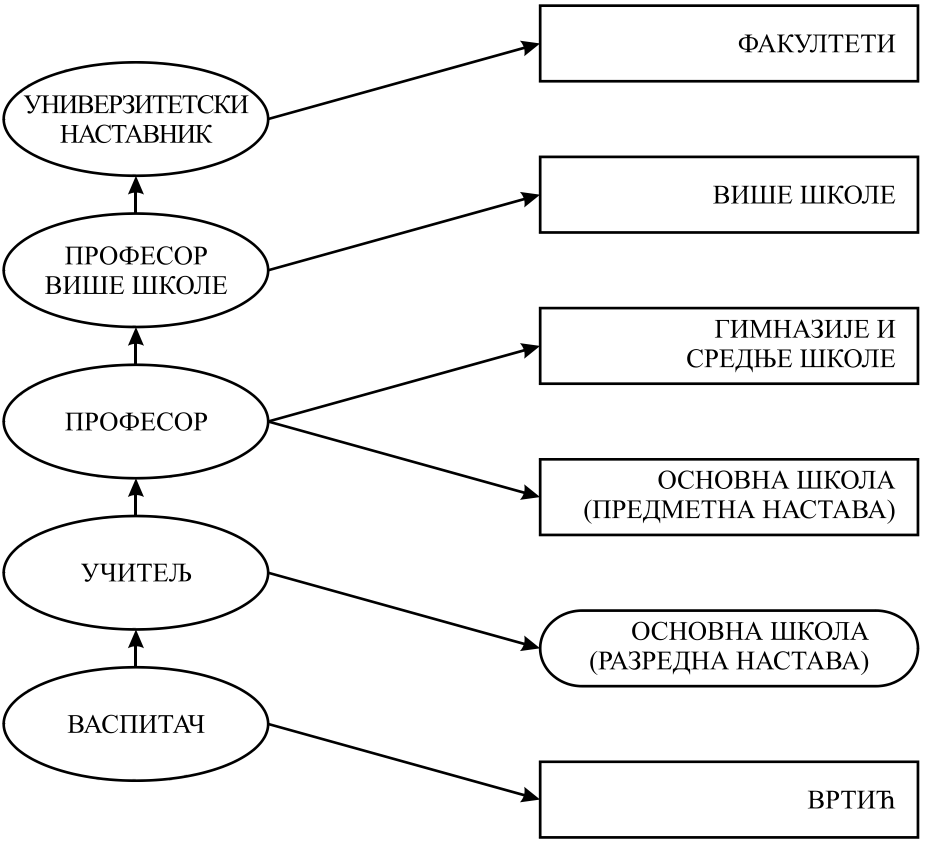
Нови курикулуми за образовање наставника основне студије проширују за посебне модуларне специјализације у оквиру наставничке струке. Интерне наставничке специјализације омогућавају програмско повезивање сродних дисциплина, омогућавајући наставницима да заједнички обрадјују исте педагошке проблеме. Повезивање наставничких факултета у мрежу педагошких дисциплина створиће претпоставке за квалитетнији научно-истраживачки рад посматран у целини или појединачно. Курикуларна реформа наставничких факултета биће освежење за педагошка истраживања како на наставничким факултетима тако и у другим научним институцијама.

Закључак

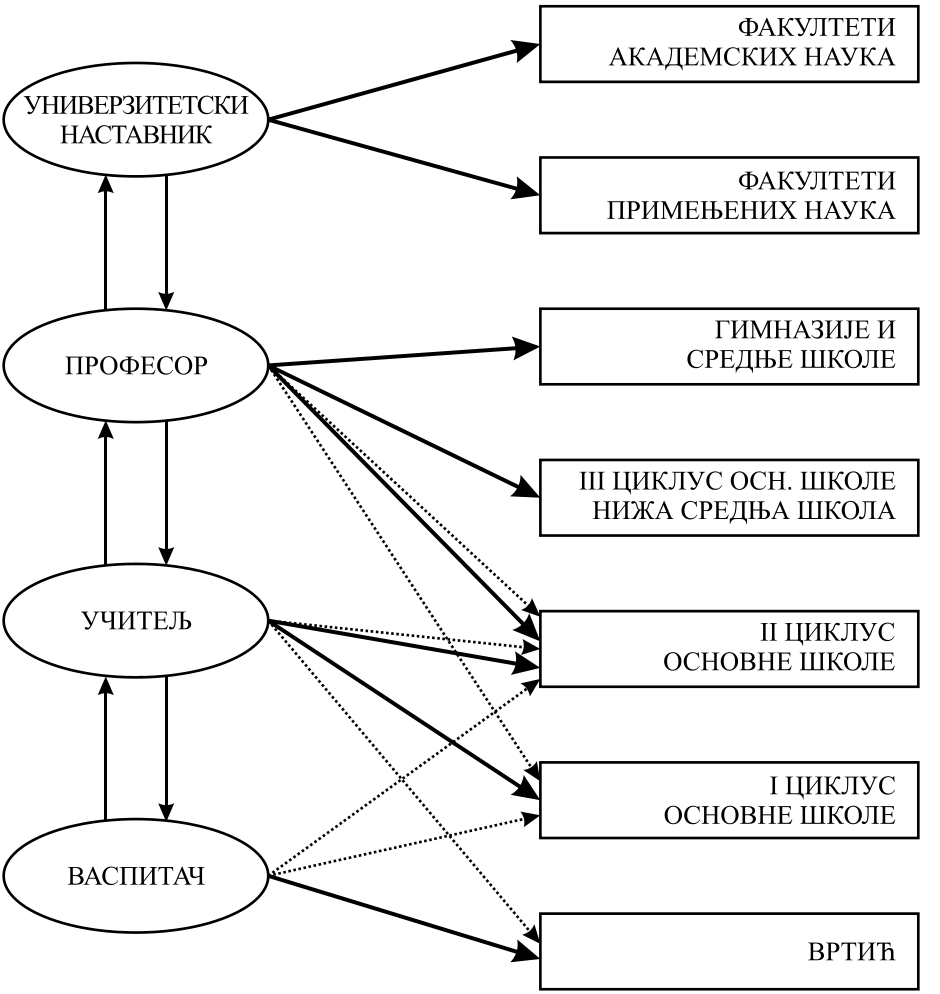
Курикулум Учитељског факултета у Сомбору задовољава основне критеријуме система ECTS, а посебно у делу студија образовних наука, који чини основу проходности студената кроз остале наставничке студије. Иновативни део овог курикулума односи се на модуларну специјализацију у оквиру наставничке струке разредне наставе. Сви циклуси, а посебно други циклус основне школе, подразумевају прелазне садржаје и облике рада. Прва година основног школовања може се сматрати прелазном са предшколског образовања, четврта година прелазном са интегралне (разредне) наставе, а седма година прелазном са разредно-предметне на предметну наставу.

Образовање наставника треба да се заснива на интегралном наставном програму у коме постоји хоризонтална и вертикална повезаност међу различитим наставним дисциплинама, областима и програмима који су повезани у ширу образовну област наставничке професије.

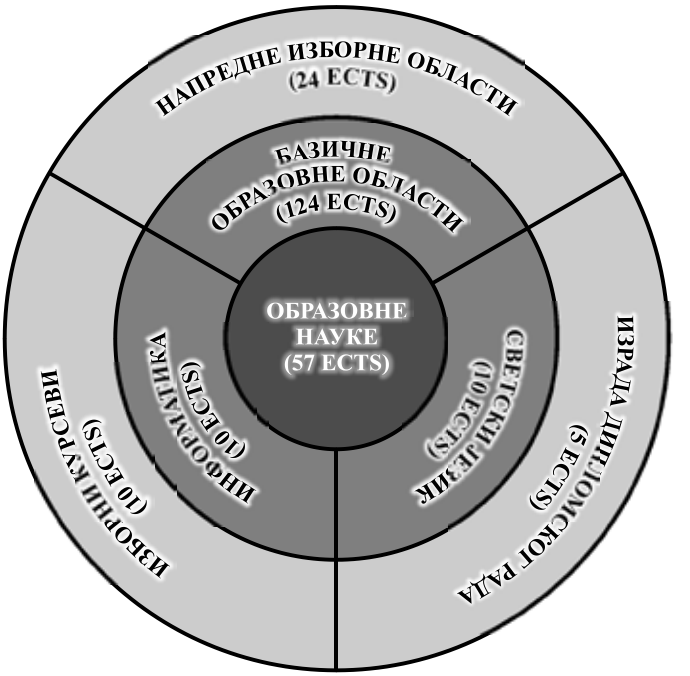
Слика 1: Традиционални типски модел дипломе



Слика 2: Професионални модел компетентности



Слика 3: Структура курикулума Учитељскої факултета у Сомбору



Summary: Minding the possibilities offered in European Credit Transfer System (ECTS), the author deals with the problem of restructuring teacher education system, more precisely, with changes in the function of teacher education faculties.
The author's discourse begins on the distinction of two teacher education models, the traditional type model of "vocational" teacher education, and the professional modular teacher education system. Underlying the importance of professional orientation of teacher's work, the author pledges for greater autonomy in schoolteachers' work, and at the same time for changes of the system, goals and outcomes in teacher education.
Key Words: teacher education, credit system, professional.

Резюме: На основании возможностей которые дает Европейская система переноса кредитов (European Credit Transfer System – ECTS), автор занимается проблемой перестройки системы образования учителей, т.е. изменениями в функциях педагогических факультетов.
Обсуждение автора начинается с того что он делает различие между двумя моделями образования учителей предметников: традиционного типового моделя «с направленностью» образования учителей и профессионально-модулярной системы образования учителей. Указывая на значимость профессионализации учительской деятельности, автор старается добится большей рабочей автономией школьных учителей, тем самым и изменений системы, целей и итогов образования учителей.
Ключевые слова: образование учителей, кредитная система, профессионализация учительской деятельности, реформа.

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 37.011.3–051:37.014.3
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 75-92
Примљено: 05. 12. 2003.

УЛОГА НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА (КУРИКУЛУМА) У РАЗВОЈУ ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧИТЕЉА ПОТЕНЦИРАНИХ РЕФОРМАМА ОБРАЗОВАЊА[1]

Учитељ учи док и сам учи, када учитељ
престане да учи у њему умире учитељ.
А. Дистервег

Резиме: Увидом у битне одреднице тзв. европске димензије образовања и у промене које су у своје образовне системе унеле земље које су у транзицији одмакле даље од наше може се запазити да се у широком спектру професионалних функција учитеља неке традиционалне функције и даље одржавају, с тим да се оне у савременој школи извршавају у новим околностима и на другачији начин, да се неке више потенцирају а неке као сасвим нове јављају. Које су то нове функције и какве би компетенције будући учитељи требало у систему професионалне спреме и усавршавања да стекну а, које би подржавао и одговарајући курикулум по којем се они образују, проблем је којим се бавимо у овом раду.
Кључне речи: професионална улога, професионалне компетенције, образовање учитеља, курикулум, квалитет образовања и евалуација.

САВРЕМЕНА СХВАТАЊА О ПРОФЕСИОНАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА УЧИТЕЉА

С обзиром на индивидуалну и друштвену улогу и значај образовања у садашњости и у будућности од учитеља се очекује не само да он сам до одређеног нивоа влада пожељним професионалним компетенцијама које кореспондирају са

[1] Овај рад настао је у оквиру научног пројекта СТРАТЕГИЈА РАЗВОЈА СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ, који финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије. Рад је саопштен на научном скупу са међународним обележјем "Образовање и усавршавање учитеља" у Ужицу, 31. X – 1. XI 2003.

његовом професионалном улогом, већ и да до извесне мере код својих ученика развије компетенције које ће их учинити успешним у школи као и у каснијем целоживотном стицању практично примењивих знања. У том смислу постојећу наставничку или учитељску улогу треба редефинисати и учитеља нове школе оспособити тако да поред неких традиционалних компетенција овлада и онима које су изазов новог времена, начина рада и живљења.

Без потребних наставничких компетенција[2], које су у вези како са општим и стручним знањима, наставничким вештинама и техникама рада тако и са пожељним својстивима личности, ни у једном времену постојња основне школе као институције није било могуће на задовољавајућем нивоу остварити функције које подразумева професионална улога[3] наставника.

Гледано историјски учитељева улога и професионалне компетенције су се мењале, што је зависило од више чинилаца а нарочито од улоге знања у индивидуалном и у друштвеном развоју.

Када се данас даје одговар на питање: каквог учитеља желимо имати, најчешће се има у виду његова професионална *улоīа* а нарочито *комūеūенције* које се везују за ту улогу. Шта чини професионалну улогу то је мање и ли више познато. Што се тиче професионалних компетенција схватања о томе у односу на традиционално поимање школе и наставе битно су се променила.

Тако нпр. у оквиру А групе (једне од девет група у европској комисији која је на подручју система образовања и усавршавања учитеља до 2010. године припремила предлоге мера за побољшање образовања и стручног усавршавања наставника, чиме би се лакше постигли захтеви и циљеви лисабонске стратегије) скреће се пажња на пет основних компетенција "new competences now expected from teachers" (према: Раздевшек–Пучко, Ц., 2003), које је сада потребно код учитеља развијати. То су:

1) Нови начини деловања у разреду (уважавајући социјалне, културне, етничке, узрасне и индивидуалне способности појединих ученика) како би они учили и истовремено се припремали за целоживотно стицање знања;

2) Извршавање, самостално и у партнерству, нових улога у разреду и школи (у смислу развијања курикулума, евалуације образовно-васпитног рада, сарадње са старијим колегама и другим социјалним партнерима);

3) Развијање нових компетенција и стицање нових знања код ученика (способности ученика да сазнају током живота и у свету знања, научити их да

---

[2] *Комūеūенција* у новолатинском значењу је надлежност, меродавност, способност, поље рада или подручје надлештва (Вујаклија, М. 1961, 447). Компетенције се у документима ОЕЦД (2002) схватају и као способности за извршавање задатака и улога које су потребне за достизање одређених стандарда (према: Раздевшек – Пучко, Ц. 2003).

[3] *Улоīа* је очекивање у погледу понашања које људи имају у односу на неку особу с обзиром на положај који она заузима. У случају наставничке улоге деца, родитељи, школска управа и друштво у целини очекује нпр. да учитељ располаже са компетенцијама које гарантују да ће он стручно обављати функције које произилазе из његовог положаја у друштву. (више о овоме: Хавелка, Н., 1998).

уче, утицати на развој компетенција код ученика у вези са појединим предметима или у појединим предметним областима);

4) Развијање професионалности (истраживачки приступ и усмереност на решавање проблема, одговорност за своје напредовање током целог живота како би на тај начин ученици остварили своје право да имају добре учитеље који их уче и учитеље који уместо тога да их подучавају они их више саветују како да уче);

5) Употреба информацијско-комуникацијске технологије (ICTS).

У процесу припреме *Нацрта курикулума за образовање учитеља* на Учитељском факултету у Сомбору (2003) идентификовано је шест темељних компетенција: То су:

1) Употреба и развој професионалних знања и вредности;

2) Интеракција и комуникација;

3) Планирање и управљање процесима подучавања и учења;

4) Посматрање и оцењивање напретка ученика и резултата учења;

5) Промишљање, оцењивање и планирање континуираног усавршавања и

6) Интердисциплинарна и интеркомпетенциона способност.

Ако се, уз напред изнето, пажљивије погледају и наши документи на којима је утемељена и ове године започета реформа у систему обавезног или основног образовања, као што су: *Опште основе школског програма*; *Посебне основе школског програма* – први разред, радни материјал; *Образовање и професионални развој наставника, предлог промена*; *Закон о основама система образовања и васпитања*; неки научно-стручни радови презентовани у зборницима као што су *Наша основна школа будућности* (Вилотијевић, М. и Ђорђевић, Ђ., 1998), *Педагошка реформа школе* (Вилотијевић, М., 1999) као и објављени радови које су настали у оквиру овог пројекта и радови који су припремљени за објављивање у монографији под називом "*Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*" који већ другу годину финансира Министарство за науку, технологије и развој Србије а нарочито радови у вези са истим пројектом припремљени за објављивање у монографији *Стратегија развоја система васпитања и онбразовања у условима транзиц*ије (Каменов, Е. 2003), неки радови или студије у вези са активном, вишефронталном или интерактивном наставом и други извори. Јасно ће се уочити да су у овом и предстојећем времену, као и у неким нацртима курикулума за образовање учитеља потенциране компетенције које су више у вези са професионалним улогама или функцијама као што су:

1) Употреба и развој професионалног знања и вредности;

2) Комуникација и интеракција са ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом;

3) Планирање, програмирање и управљање наставом и учењем;

4) Упознавање и оцењивање напредовања ученика и

5) Планирање и евалуација сопственог континуираног професионалног развоја.

У овом раду ми се нећемо бавити свим поменутим компетенцијама, већ само оним у којима је због нових друштвених околности (глобализација, нови циљеви образовања, нова индивидуална и друштвена улога знања и учења, мултикултуралност, продор нове информационе технике и технологије у образовање и друге околности) дошло до значајних промена у извршавању одређених послова и, услед тога, до редефинисања постојећих и појављивања нових компетенција учитеља а на одређен начин и улогом курикулума на основу којег се претпоставља да ће такве професионалне компетенције током образовања учитеља заиста бити и обезбеђене.

Карактеристике савремених компетенција учитеља

Компетенција **програмирања или израде наставног програма (курикулума)** произилази из нове концепције нашег обавезног образовања. Напушта се досадашња пракса нуђења учитељима готовог и у детаље разрађеног наставног програма за сваки предмет. Уместо тога прописане су само образовне области[4] како би на основу повезивања знања из различитих области, како се то наводи у *Општим основама школског програма* (2003), ученици изградили "...целовитије представе о свету и сопственом положају у њему". Због тога у предстојећем реформисаном обавезном образовању школски програм сваке основне школе у Србији ће представљати оно што прихвати школски одбор и што добије сагласност Министарства просвете и спорта. Осим области прописују се још и принципи на којима би требало да се заснива програм сваке школе, општи циљеви и исходи, предмети у оквирима појединих области, годишњи фонд часова и сл.

Компетенција програмирања наставних садржаја подразумева: веома стручно и самостално и на основу сопственог искуства осмишљавање и повезивање садржаја, процеса и активности (као и активности појединих актера), циљева и исхода образовања. При томе у обзир би требало да се узимају следећи елементи: научна сазнања, дечје искуство, наставне методе и активности, шта се научено консолидује а шта се сматра зоном наредног развоја, узрасне и развојне карактеристике деце као и професионална компетентност учитеља у смислу личних особина, стручности, креативности, иницијативе, одговорности и сл. (али још увек без показатеља пожељног и објективно мерљивог нивоа присуства сваког од тих захтева).

[4] *Посебним основама школског програма* за први разред обавезног образовања предвиђене су следеће образовне области: 1) Друштвене науке и филозофија, 2) Језик, књижевност и комуникација, 3) Математика, природне науке и технологија, 4) Уметности и 5) Физичко и здравствено васпитање. Предмети су разврстани на: основне (Матерњи језик, Страни језик и Математика), Обавезни (Свет око нас, Уметности, Физичко и здравствено васпитање) и изборни (Грађанско васпитање, Верска настава, Животне вештине, Од играчке до рачунара и Образовање за животну средину и други предложени предмет/теме.

Из овако постављених исхода или циљева образовања изводе се и компетенције учитеља па и оно што би требало да садржи курикулум по којем се они на учитељском факултету образују. У том смислу а у вези са програмирањем од учитеља се очекује добро познавање образовних наука, међу којима су филозофија и социологија образовања, педагогија, психологија, методологија научног истраживања, језичко и информатичко образовање), познавање наука које су у вези са областима (предметима) у обавезном образовању (по могућству продубљено у појединим областима, сагласно интересовањима и склоностима студената, и познавање методике наставе појединих области (предмета). Оваква очекивања долазе и отуда што се од учитеља очекује да флексибилно постави садржаје и да их тематски повеже по начелу интегративног приступа. Тако постављени и разрађени садржаји нису сами себи циљ, већ су само основа или средство за остваривања разноврсних крајњих циљева или исхода образовања. На тај начин наставни садржаји нису у функцији сазнавања чињеница, него су подлога за формирање ширих појмова и за примену наученог у новим ситуацијама учења, решавања разноврсних проблема, развијања компетенција сваког ученика и његовог оспособљавања за самостално целоживотно учење и практичну примену наученог.

Ову компетенцију будући учитељи треба да стекну већ у базичном или иницијалном образовању а они који су раније одшколовани у процесу усавршавања.

Компетенција **упознавање и оцењивање** ученика није значајна само у погледу подучавања, вођења и развијања интелектуалних вештина и способности сазнавања, колико је то услов и претпоставка сваког успешног васпитног деловања а што је нпр. најважније у извршавању васпитне функције одељенског старешине.

Да би учитељ упознао ученике, којима је уједно и одељенски старешина, он, пре свега, мора овладати одговарајућим методолошки исправним поступцима употребе метода и техника сличних онима какве се користе у педагошким научним истраживањима. Даље, он би, према М. Братанић (1990), још морао бити личност коју нарочито карактерише: заинтересованост за своје одељење и сваког ученика посебно, емпатичност, способност процењивања, социјална перцепција и интелигенција и објективност, праведност, практичност, доследност и усклађен однос са осталим наставницима у школи. Малић Ј. (1981) наведеном би додао још и то да он мора припадати типу личности одељењског старешине којег је у својим радовима окарактерисао као “старешина доброта”.

У контексту ширег поимања васпитања овладавање техникама упознавања ученика значајно је и због откривања талената, деце са посебним потребама и због идентификације ученика којима је потребан већи степен наставне индивидуализације.

Оцењивање ученичких постигнућа у образованој али и васпитној сфери до сад се вршило променом петостепене оценске скале. То је било релативно лако али

није давало довољно показатеља. Савременије гледано оцењивање има двоструку функцију. У односу на наставу има функцију информисања, развоја, мотивације и евалуације. У односу на ученика има информативну, аналитичко-евалуативну и корективну функцију. Пошто таквим функцијама нумеричко оцењивање не може удовољити од учитеља се очекује да примењује тзв. описно оцењивање јер оно даје више информација о настави и ученику. Такво оцењивање, по ауторима упутства за учитеље *Оцењивање за развој ученика* (Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А., 2003, 16), мора бити усмерено на оно што је крајњи исход учења тј. оно што треба да постане трајна својина ученика. То захтева компетентност у смислу: "... способности да прецизно анализира предмет учења и активности које чине процес учења (фаза планирања и припреме), да прати активност ученика и уочи њихове релевантне карактеристике (фаза реализације наставе), да региструје важне податке, да их објективно протумачи и у виду конкретних информација и сугестија 'врати' ученику (фаза евидентирања и саопштавања)". Оваквим оцењивањем и, сагласно томе, стручним компетенцијама учитеља, стварају се услови за, истичу наведени аутори, "... унапређивање квалитета и ефикасности наставе кроз доношење одлика о мењању и иновирању организације наставе, наставних метода, степена партиципације ученика и начина комуникације са родитељима" као и да се стално држе у фокусу циљеви наставе, исходи учења и постигнућа ученика као релевантни показатељи њихове реализације.

Потреба да учитељ на одговарајућем нивоу располаже и са **комуникацијском компетенцијом** произилази из чињенице да је васпитање у суштини двосмерна комуникација (Мужић, В., 1989, 66), да учитељ, по Брунеру, посредује између ученика који учи и културних добара која представљају програмске садржаје (према: Божановић – Шарановић, Н. 1989, 28–39) и да је настава социјални однос у којем се, како каже Винкел Р. (1978), "... не може не комуницирати".

Комуникацијску способност уопште могли бисмо дефинисати као способност успостављања добрих социјалних односа. У односу на учитеља ту способност бисмо могли одредити у смислу преношења знања или информација које су ученицима разумљиве, тако да их могу усвојити, реинтерпретирати и из њих извући важне поруке. Да ли ће информација учеиницима бити разумљива и корисна зависи не само од говорне колутуре и вербалних способности учитеља, него и од тога у каквом контексту или социјалном окружењу он информације саопштава, колико је предметно стручан, каквим се методама и наставним средствима служи, да ли се може ставити у улогу ученика док информације прима и учи, на које се ефекте или исходе док са ученицима комуницира усмерава, када и чиме ученике подстиче и да ли располаже и способностима невербалног комуницирања у смислу: одговарајућег погледа, покрета, држања, стварања пауза или прекида, тона, геста, гласовног тона и сл.

Код средњешколских и универзитетских наставника а на основу својих емпиријских истраживања Рубин је (према: Ољача, М. 2003) идентификовао четири

врсте наставничких комуникативних вештина и то: 1) вештину комуникативног кодирања, нпр. ефикасног и активног слушања и правилног тумачења невербалног понашања; 2) вештину правилне евалуације говорних порука, нпр. идентификовање кључних идеја, порука или прецизног разликовања чињеница од начина мишљења; 3) вештину говорне комуникације, нпр. способност да се изразе јасне идеје или да се аргументима одбране сопствене идеје и ставовови и 4) вештину да се успосотављају добри социјални односи, нпр. способност да се слободно изрази своје осећање према другима и да се учествује у социјалним процесима, догађајима и обичајима.

Неки аутори комуникативној компетенцији, значајној у васпитању, приписују и нека еколошка обележја па говоре о *екопедагошкој компетенцији,* нпр. Андевски М. (2003). У том смислу она за једног учитеља који поседује екопедагошку компетенцију тврди да он остварује екокомуникацију тако што се, између осталог, користи: емпатијском способношћу која му осигурава да своје ученике познаје, разуме, воли и онаквим какви су прихвата. Даље, она под овом способношћу подразумева и својства као што су: саморазумевање, толеранција, одговорност, равноправност, партнерство, плурализам, суочавање са реалношћу и способност да се у одељењским ситуацијама снађе тако да успешно решава разноврсне проблеме а они су толико разноврсни колико су разноврсне ситуације у којима се сваког момента може наћи свако од ученика. За разлику од проблема у настави, за које су познате стратегије и поступци решавања, проблеми ове врсте су непредвидиви а некада их је тешко чак и дефинисати. Таквим проблемима су често скривени узроци, недовољно се манифестују а тешко их је и предвидети.

Свако обележје комуникативне способности у одређеној мери и на одређен начин долази до изражаја у васпитној делатности. Учитељ школе прошлости је, истиче Гиесецке Х. (1993), васпитање схватао као насилан и душебрижан однос према ученицима. Због тога је био сувише строг, ауторитаран, деловао је са дистанце, емоционално хладно, није се удубљуивао у личне проблеме ученика нити је допуштао да они залазе у његову приватност а користио се и васпитним поступцима помоћу којих се лакше влада и управља ученицима.

Код комуникацијски компетентног учитеља, може се рећи, ученици се осећају слободно, срећно и задовољно. Он употребљава поступке који доводе до вишесмерне интеракције и сардање, међусобног уважавања, саосећања, веће активности, заједничког и конструктивнијег решавање наставних и других проблема. Даље, такав учитељ подстиче креативно понашање ученика јер је и он сам креативан.

Компетенција која се односи на **употребу информацијско-комуникацијске технологије** (ICT) значајна је због примене нових информацијско-комуникацијских технологија (посебно компјутерске) у формалним процесима наставе и учења, утицаја тих технологија на побољшање квалитета наставе и, нарочито, због тога што се на овај начин повећавају компетенције ученика потребне за самостално стицање и употребу знања.

Ова компетенција се највише огледа у следећем: познавању нових техничких средстава, информационо-комуникацијских технологија и начина њихове примене у процесима наставе и учења, пожељном нивоу техничке културе учитеља, знањима у вези примене готових софтвера, оспособљености за израду једноставнијих рачунарских програма, презентација и сличних наставних средстава, познавању дидактичко-методичких карактеристика или предности оваквих наставних средстава и могућности њихових техничко-технолошких комбинација; оспособљености учитеља да се служи Интернетом, рачунарским мрежама мањег опсега и базама у те мреже интегрисаних информација, електронском поштом и сл. Уз све наведено то, даље, подразумева и поштовање свих техничких правила поступања као и поседовање опште комуникационе културе и бонтона понашања корисника на Интернету. У корпус захтева који чине ову компетенцију спада и отвореност за нова знања.

Нове информационо-комуникацијске технологије не умањују значај учитеља, чега су се неоправдано у годинама њиховог агресивнијег наступа плашили неки педагози, али значајно мењају његову професионалну улогу. Наиме, у односу на времена када је учитељ био скоро једини, или бар веома значајан, извор знања, он сада лако, користећи се информационо-комуникацијском технологијом, допире до богатих и разноврсних база података које на један веома интересантан и лак начин презентује ученицима. Због тога он сада, уместо да буде извор и емитент информација, има наглашену функцију у смислу посредовања и саветовања ученика о томе како да информације приме, разумеју, реинтерпретирају и да се њима самостално користе. Уз то, он је сада више у улози онога ко наставу и друге педагошке процесе планира, програмира, прати, развија и ученике подстиче да и сами овладавају компетенцијом самосталне употребе разноврсних информацијско-комуникацијских технологија.

Компетенција **планирање, програмирања и управљања наставом и учењем** је, можда, најважнија с обзиром да је у школи настава временски највише заступљена и да је то активност посредством које се остварује највише образовно-васпитних циљева и исхода.

У чему се наставна компетенција огледа доста је познато. Узгред речено, то је и једна од најтрадиционалнијих компетенција јер је суштински везана за представу о школи и о наставничкој професији уопште.

Европска школа је флексибилна и има тенденцију да се функционализује. Флексибилна је јер "... своје организационе механизме, наставничке, материјалне и све друге потенцијале мења у складу са развојем друштва, првенствено науке, технологије и социјалне сфере, трајно иновирајући курикулум и наставну технологију с циљем да побољшава знања и способности својих ученика..." (Ратковић, М., 2002, 25). Има тенденцију да се функционализује јер је од школе разредно-часовног система и идеја "реформске педагогије" прерасла у школу у којој се стичу примењива или активна знања (Ратковић, М. 2003, 31).

Наставничка компетенција, у вези са којом смо већ много тога изнели у контексту реченог, у новој професионалној улози нарочито подразумева: способност критичког преиспитивања и заузимања универзалних вредносних и етичких ставова; нова филозофија образовања, компатибилна са циљевима европске димензије и схватања о образовању; одговарајућа професионална знања и вештине педагошког деловања; способност извођења наставе и других видова педагошког деловања усмерених ка ученику у смислу његовог поштовања и уважавања, индивидуализовања захтева, новог приступа оцењивању и вредновању; респектовања аутономије личности и отвореност за конструктивну сарадњу; знања и способност да у свим аспектима наставу планира, програмира, модерно организује, иновира и води; способност за партнерски или тимски наставни и истраживачки рад; осетљивост за проблеме; способност конструисања услова за учење у којима ће сваки ученик бити више мотивисан и успешан.

Као и све друге компетенције, временом се променила и наставна компетенција. На то је утицало мноштво фактора а највише то што школа данас није једино место где ученик учи или сазнаје. За разлику од времена када се није знало за штампану књигу и када су се знања преносила скоро искључиво усмено, данашње дете већ са поласком у школу има богата и разноврсна искуства посредована, пре свега, образованијим родитељима, културно развијенијом средином а нарочито средствима мас-медија. То значи да сада учитељ није као раније у ситуацији да само преноси знања, већ има функцију да знања која ученик већ има допуни, уреди у један целовит и логичан систем и да их учини примењивим и да ученике оспособи да знања самостално стичу. Разуме се и то да се данас више него икад раније води рачуна о развојним потребама ученика, о различитим интересовањима, когнитивним, афективним, вољним и другима разликама међу њима, па је способност учитеља да све то уочи битан елемент његове стручне компетенције.

Развој професионалних компетенција учитеља

Промене којима се тежи у образовању[5] учитеља последица су дејства двају основних чинилаца: а) срећено и критички преиспитано искуство у раду учитеља, посебно са становишта ефикасности и квалитета рада основне школе и б) неопходност да се као и у другим димензијама друштва и школе систем

[5] С обзиром да се начин обављања многих традиционалних професионалних улога учитеља битно променио и да су се појавиле неке нове улоге образовање учитеља за школу будућности, по финском аутору Хирви, К. Нианито (према: Пучко–Раздевшек, Ц., 1993) образовање учитеља би нарочито требало усмерити на извршавање тардиционалних улога у промењеним околностима а нарочито на нове улоге као што су нпр. улога ментора, улога организатора ситуација за учење, улога активирања ученика, примена нових образовних и информационих технологија у настави и другим видовима његовог образовно-васпитног деловања, улогу мотивисања и подстицања ученика, улоге које се односе на властити стручни развој и сл.

образовања учитеља усагласи са теоријом и праксом основних школа Европе и других развијенијих земаља у свету. При томе, остаје не само декларативна, него и сасвим стварна потреба да се у нове пројекције образовања учитеља угради позитивно национално искуство из овог подручја. А њега, свакако, има.

Готово да је непотребно говорити и писати о томе да је у нашој основној школи, чак и у млађим разредима, било доминантно тзв. позитивистичко, фактографско и теоријом материјалног образовања подупрто запамћивање, више или мање добро одабраних чињеница, дефиниција, теорија и других елемената знања. На тај начин комуникацијски простор у настави па чак и у ваннаставним активностима бивао је генератор когнитивних конфликата а без којих, као што је познато, нема интелектуалног и сваког другог развоја. У школском раду постоје *процеси* и *резултати*. Међутим, није прихватљиво водити рачуна само о резултатима рада (поготову када ти резултати значе квантум чињеница, појмова, дефиниција – најчешће без њиховог разумевања) већ је потребно водити рачуна и о процесима, врстама комуникације између учитеља и ученика. Мора се пребродити ситуација која преовладава у нашој основној школи да се ученицима чешће постављају питања типа "шта" и "колико" него на питањима типа "зашто", "под којим условима се нешто дешава" и сл. (Викерс, М., 1989).

У документу Министарства просвете и спорта Републике Србије *Опште основе школског програма* (2003) говори се о циљевима и исходима (резултатима) образовања, док се за процесе сугерише креативно, професионално ангажовање, стварање различитих и разноврсних прилика за учење и да су то решења која се не могу прописати, већ само вишеструко омогућити. Ма колико била прихватљива и пожељна слобода наставника да бира, утврђује процесе у различитим предметима и областима, ипак се мора запазити да се може догодити да уместо шаблонизма, формализма и стриктно прописаних методичких процедура учења овог или оног предмета сада може доћи до волунтаристичког шаренила, сумњивих импровизација, које се не могу теоријски утемељити, несналажење учитеља који су школовани на један начин а сада стављени пред захтеве који битно одударају од њиховог школског искуства и превазиђене професионалне припреме. То тим пре и утолико више када се веома добро зна да је психолошко и педагошко, затим дидактичко и методичко образовање на учитељским факултетима, а посебно на осталим наставничким факултетима, не само још увек традиционално, него ту и тамо сасвим редуковано (Родић, Р., 1995). По нашем сазнању педагошко-психолошка група предмета у студијским плановима бољих образовних система заступљена је током студија са 20 до 30 одсто од укупног фонда часова да би се у завршним годинама чак и повећала.

Педагошко-психолошким образовањем учитеља обезбеђују се две основне компетенције: савремено педагошко мишљење (филозофија васпитања), с једне, и с друге стране, теоријска и практична оспособљеност за обављање наставних и ваннаставних послова (занатски аспект образовања учитеља). Без одговарајућег

педагошко-психолошког образовања учитеља није могуће ни његово стваралачко ангажовање, а то доводи у питање и квалитет образовно-васпитног процеса. У везу са поменутим двојаким аспектима унапређења учитеља отварају се и питања у вези са одабиром и доступности ваљане литературе и других извора, метода и организације рада на учитељским факултетима, постојањем систематске мреже школских вежбаоница, начином извођења практичног рада студената, употребом савремене образовне технологије итд.

Претпоставке за развој важнијих компетенција учитеља

С обзиром на крупне промене које су већ реформским захватима унете у наш систем обавезног образовања неопходна су и одређена прилагођавања у систему образовања и професионалног развоја учитеља. У систему образовања учитеља најважније би било да се створе одговарајуће претпоставке за развој и формирање оних компетенција које произилазе, најпре, из сложене и одговорне професионалне улоге учитеља а онда и из природе послова односно стручних, психофизичких и других захтева овог занимања.

У том циљу, слично неким претпоставкама које су већ нотиране у документу Министарства просвете и спорта Србије *Образовање и професионални развој наставника* (2002), најважније претпоставке квалитетнијег базичног образовања учитеља на учитељским факултетима биле би следеће:

- позитивна кадровска селекција,
- промена курикулума учитељских факултета,
- прелаз на еластичан систем евалуације по тзв. кредит систему (ECTS),
- успостављен систем вежбаоница у основним школама и
- пракса која би се бар делимично организовала и изводила у тзв. дидактичко-методичкој лабораторији учитељских факултета а после извесног напретка и у школама – вежбаоницама;
- увођење у наш систем припреме учитеља неких искуствено проверених поступака образовања.

Разумљиво је да су значајне и друге претпоставке[6] али нам се ове чине најлакше и најбрже остваривим.

У кадровској репродукцији будућих учитеља најпре треба да се изврши позитивна **школске селекција**. Нарочито због тога што је велики број пожељних

[6] Нпр. у смислу: одговарајуће нормативне регулативе не само базичног образовања већ и оног што се тиче увођења нових кадрова у праксу и каснијег усавршавања; предузимања извесних мера у погледу побољшања друштвеног статуса занимања; бољег струковног организовања и деловања учитеља; дефинисаног система акредитације учитељских и других наставничких факултета; прецизно дефинисаних критерија за екстерну и интерну евалуацију и предузимања одређених корака да се по систему анализе радних места, развијеног у професионалној оријентацији, приђе научном утврђивању врсте и нивоа пожељних компетенција у овом занимању, јер би то било изузетно значајно за утврђивање објективних критеријума у поступцима селекције, екстерне евалуације и акредитације учитељских и других наставничких факултета.

црта личности у овом занимању конституционално условљен. Такве црте или својства личности могуће је обезбедити само одговарајућим испитивањима у поступку тзв. школске селекције. Та селекција се остварује путем конкурса приликом пријема нових студената на учитељске факултете. Васпитљиве личне особине, општа и стручна знања, као и пожељне вештине рада и педагошког поступања, могу се обезбедити у процесу базичног образовања или током каснијег усавршавања.

На позитивност школске селекције утиче број и врста критеријума који се примењују у школској селекцији а највише величина скупа из којег се врши одабир. Како је величина таквог скупа на учитељским факултетима, по правилу, веома мала, јер се на конкурс јави мањи број кандидата него што је потребно, тада је селекција веома блага или чак негативна.

До промена на боље у том погледу доћи ће тек када се подигне углед, друштвени положај и материјални статус учитељске професије односно када ово занимање постане много атрактивније него што је сада.

Солидан модел **курикулума** за образовање будућих учитеља могао би бити и онај који је ушао у примену на Учитељском факултету у Сомбору од школске 2003/4. године. Тим курикулумом се, заправо, коренито мења досадашња концепција образовања. У склопу Финског пројекта Програм професионалног развоја образовања учитеља у Србији – ПАРНАС, а по узору на европске системе универзитетског образовања учитеља, овај курикулум карактерише: предмети су структурирани по блоковима који садрже дисциплине образовних наука, које су у вези са областима и предметима у основној школи; дидактичко-методички предмети поређани по изборним блоковима (због благе специјализације и, евентуалне, припреме за рад у II односно разредно-предметном циклусу обавезног образовања), блокови допунских изборних предмета и др. Курикулум је постављен тако да, независно од тога што се изводи нека врста експеримента, обезбеди, с једне стране, очување и развој постојећих професионалних компетенција учитеља, а, с друге стране, развијање и компетенције које су потенциране извршеним променама у систему нашег обавезног образовања и оним што је дефинисано као "европска димензија образовања".

Да би се постигла већа ефикасност образовања и олакшало студирање предмети са два и више семестара су подељени на онолико курсева колико има семестара. На тај начин рад и напредовање студента се стално прати, у току семестра и након сваког семестра у свим курсевима и другим активностима евалуира и оцењује. На тај начин студент је стално праћен, подстицан, не оцењују се само крајњи исходи, него и начини рада и обим залагања током студирања.

Поред свих предности, неколико крупних недостатака овог курикулума огледа се у томе што са помоћу њега још увек код учитеља неће у задовољавајућем степену развити оне компетенције које су у вези са изборном и факултативном групом предмета у ваннастаним активностима.

Еластичност система образовања учитеља на Учитељском факултету у Сомбору обезбеђена је тако што је у нови курикулум уведен тзв. **кредит систем**. На тај начин за основне студије у четворогодишњем трајању, а у складу са болоњским процесом, обезбеђено је 240 ECTS (European transfer credit system) кредитних поена (1 кредитни поен = 15 часова предавања или вежби).

Кредит систем битно ће унапредити квалитет наставе јер се, с обзиром на то, програмски садржаји, активности и захтеви у оквиру сваког предмета разлажу и вреднују са одређеним бројем кредита. Тиме се студент обавезује да у сваком курсу изврши већи број различитих активности како би зарадио све кредите предвиђене за тај курс. То, нпр., у оквиру једног курса може бити следеће: редовно похађање наставе и других видова тимског или групног рада, ишчитавање и прављење извода за одређен број страница релевантне литературе, писање семинарског рада, извођења вежби, сачињавања пројектног задатка, обављање истраживања, излазак на колоквијални испит и сл. Када се свака од ових активности изведе и одређеним бројем кредита вреднује, један курс је апсолвиран. Уз то, приликом изласка на колоквијални усмени испит (за који би требало да се резервише око 1/3 предвиђених кредита за један курс), када студент заради и могући број кредита намењених за то, његово укупно залагање се превредну је и укупан успех изрази и неком од оцена на скали од 5 до 10 ступњева.

Вежбаонице су хронична бољка у пракси припреме будућих учитеља. Највећи проблем је у томе што ментори немају адекватно образовање, што нису стимулисани и што неке основне школе нису заинтересоване за овакав вид сарадње са учитељским факултетом. Док се та питања не реше не би било на одмет да се бар пола часова тзв. методичке праксе оствари у методичкој лабораторији факултета. У тој лабораторији, која би била опремљена по највишим стандардима једне модерне учионице, студенти би у условима симулације изводили наставу. Улогу ученика би преузимали остали студенти једне вежбовне групе (нарочито у тзв. дидактичкој пракси). Међутим, они би истовремено били и посматрачи, критичари и они који оцењују рад свога колеге. Њихова повратна информација и информација која би се добила видео снимком једног симулираног часа могли би бити најбољи репери за кориговање понашања у разреду и, истовремено, за стицање потпуније и реалније слике о себи и нивоу овладаности појединим наставним компетенцијама.

Садашња пракса одвођења студената директно у наставу а без икаквог искуства или покушаја играња наставничких улога обично је контрапродуктивна. Наиме, студент без икаквог искуства и под утицајем велике треме тешко се може снаћи у разредној ситуацији па се може догодити да неки час не успе. У таквој ситуацији остали студенти нису могли ништа научити, ученици су се досађивали па учитељ – ментор тако изгубљен час мора касније надокнадити. Осим тога, овде се јавља још један проблем. Наиме, остали студенти, нарочито они који немају узоре добре праксе и који нису довољно у теоријско-методичком погледу

добро информисани могу некритички лошу праксу оценити као добру и дубоко је укоренити у систем свог рада и поступања. Управо због тога се сматра да је у недостатку добрих модела праксе боље свој лични модел градити и испробавати на основу доброг теоријског образовања. Такав приступ може бити позитиван нарочито у смислу откривања властитог и оригиналног стила рада. Уосталом, сваки учитељ и треба да формира свој властити васпитни стил. То је стил који га чини различитим од других наставника. У питању је стил који је формиран на основу доброг познавања себе и онога што је за једну особу специфично и што јој највише полази за руком.

Експериментална истраживања, још седамдесетих година, показала су да су добре резултате у пракси образовања учитеља дали **компетитивни поступак**, **искуствено учење** и **микронастава**.

Компетитивни поступак описао је Хјустон В. Р. (према: Дункин, М. Ј., 1987, 86–94). Састоји се у томе што су наставни садржаји највише усмерени на то да се развију пожељне компетенције учитеља. Истраживањем (у САД) најпре су утврђене а у каснијем образовању учитеља највише су развијане следеће компетенције:

- когнитивне (дефинишу знања, интелектуалне вежбе и очекивања од студената у том погледу);
- перформативне (дефинишу шта студент мора бити у стању да уради, а не само да има знања о томе);
- последичне (дефинишу очекиване промене у понашању будућих учитеља и то не само у сопственом већ и у извођењу промена код других);
- афективне (дефинишу односе и вредности, нпр. вреднује се учешће свих студената у дискусији);
- истраживачке (дефинишу ангажовање студента у настави, разговор о образовном процесу с родитељима, како да се пружи помоћ у настави и друго).

Са свим компетенцијама студенти су били претходно упознати. Да то не би било само пуко информисање, експериментални наставни програми су на одређеним местима били прожети одговарајућим методичким и другим упутствима и задацима како да се поједине компетенције достигну. Осим тога, настава је била индивидуализована и персонализована, искуство у учењу студента било је вођено системом повратних информација, програми су излагани као систематичне целине, нагласак је био не на улазним већ на излазним захтевима, настава је промењива. Уз све добре стране једна од слабости овог система је била што је, ипак, програм стављан у центар. Даље, и циљеви су били сувише спецификовани а познато је да студенти не уче уситњене делове садржаја, него веће комплексе који на њих утичу развојно.

За примену овог поступка били су обезбеђени и одговарајући услови за индивидуални и групни рад. На сваком радном месту студент је снабдевен

училима, добром литературом и штампаним дидактичким материјалом у којем су прецизно дефинисане компетенције које треба достићи и начин како их може достићи.

Микронастава је поступак примењиван у образовању будућих учитеља тако што је студентима најпре указано на главни циљ односно на вештину коју треба формирати. На пример, ако је требало формирати вештину постављања питања за размишљање, студенту је најпре било омогућено да предаје групи од 5 до 8 ученика 5 до 20 минута, али да се, док предаје, усредсреди само на ту вештину. Вештина му је претходно добро објашњена или предочена путем филма, видео-касете или на неки други начин. Таква вежба се више пута понавља и анализира. Вежбало се све дотле док студент не достигне потребан минимум владања том вештином.

Овај поступак је, несумњиво, оцењен као добар али се поставило и питање: колико је времена потребно да сваки студент вежба на овај начин и да тако овлада сваком потребном вештином?

Искуствено учење су још осамдесетих година разрадили Валтер и Маркс (према Пожарник, Б. М., 1987, 88). Овај поступак, као и претходни, није се темељио на схватањима да суштину образовања чини темељито овладавање знањима везаним за предмете у основној школи колико знањима са подручја образовних наука и стеченим способностима учитеља да знања може синтетизовати и ученицима их предочавати као целовите слике или представе о ономе што треба сазнати. Реч је о стицању способности да учитељ у датим ситуацијама може смишљено поступати. Добар учитељ је, како то истиче Пожарник-Марентич Б. (1987, 86) "размишљујочи практик", који прати и анализира своје свакидашње искуство и из њега учи. То му омогућава еластичност у поступању, слобода одлучивања, отвореност за смишљено увођење новина, стално усавршавање и др. Да би учитељ тако поступао потребно је да се у процес његовог образовања уведу одговарајуће вежбе, нпр. метод симулације или играња улоге (симулирати се могу дискусије, оцењивање, испити и сл.), метод структурираних вежби или задатака.

Поред наведених поступака учитеље за компетенцију праћења и посматрања ученика можемо користити вежбе по принципу Фландерсовог систематског посматрања разредних интеракција, или Розеншајн–Фурстовог система посматрања или промену и угледање студената на разноврсне стилове васпитања.

Да би се овакви поступци професионалне припреме учитеља могли применити, потребно је разрешити низ питања као нпр.: када у току студирања отпочети са оваквим вежбама, квалитет модела који би студент требало да имитира или да се независно од тога упушта у праксу и сам на основу доброг теоријског образовања трага за властитим васпитним стилом и методичким моделом, како створити услове за овакав рад и сл.

Међутим, могло би се рећи да, независно од свега изложеног, студенте за позив учитеља треба припремати на начин како желимо да и они сами поступају

када уђу у свој разред, а то значи да у процесу припреме на својеврстан начин морамо интегрисати теорију и праксу, а то је најтеже постићи.

Закључак

У погледу стварања за нас прихватљивог система професионалне припреме будућих учитеља који би, истовремено, био компатибилан и са оним што је на линији светских позитивних трендова у обавезном образовању, нарочито су значајна наша сазнања о следећем:

1) Да би нове садржаје односно курикулум образовања будућих учитеља требало конципирати не на оном што се, као до сада, априорно сматрало корисним за оне који ће се наћи у занимању учитеља, већ на искуственим и претходно провереним показатељима о томе шта је то што учитељ у савременој школи ради (опис послова), које су му, с обзиром на то, професионалне компетенције потребне и како те компетенције до одређеног нивоа обезбедити, најпре, у поступку школске селекције а касније у поступку припреме или усавршавања.

2) У реформским променама, које су се већ остариле у светским и нашим релацијама, очигледно је да су се задржале неке традиционалне, али и појавиле нове компетенције а то значи да би курикулум садржајем, концепцијом, условима и начином остваривања, морао бити конципиран тако да одржава традиционалне али и обезбеђује нове компетенције.

3) Тешкоће које сада треба савладати, а да би се даље ишло у стварању наше стратегије базичног образовања учитеља, највише су у вези са: непрецизно одређеним критеријима школске селекције, нејасним критеријима и поступцима интерне и екстерне евалуације рада школе, нејасно дефинисаним нивоима наставничких компетенција учитеља и осталих наставника у односу на поједине ступњеве или циклусе основношколског образовања, као и недостатком критеријума који су у вези са акредитацијом учитељских и других наставничких факултета који припремају кадрове за обавезно образовање.

Литература:

1. Андевски, М. (2003): *Екопедагошка комуникација наставника*, у монографији (у припреми) Е. Каменов и сар. (уред.): «Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиициије», Нови Сад: Филозофски факултет.
2. Божановић – Шарановић, Н. (1989): *Теоријске основе сазнања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
3. Gudjonson, H. Teske, R. Winkel, R. – Hg (1993): *Didaktische Theorien*, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

4. Giesecke, H. (1993): *Einfüh in die Pädagogik*. 2. Auflage der Neuausgabe, Weinheim/Münhechen: Juventa Verlag.
5. Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање за развој ученика, Приручник за наставнике*, Београд: British Council.
6. Dunkin, J. M. – ed. (1987): *The International Encyclopedia Teaching and Teacher Education*, Vol. IX, Pergamon pres.
7. Марентич-Пожарник, Б. (1979): *Анализа разредне интеракције и вежбе у стицању наставних вештина као мост између теорије и праксе у оспособљавању наставника*, зборник Савремене концепције и перспективе образовања наставника, Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
8. Мужић, В. (1989): *Педагогија*, Загреб: Школска књига.
9. Кирби, Р. и Редфорд, Ц. (1978): *Индивидуалне разлике*, Београд: Нолит.
10. Колектив аутора (1999): *Педагошка реформа школе*, Београд: Руска академија наука и Заједница.
11. *Нацрт курикулума за образовање учитеља* (2003), Сомбор: Учитељски факултет.
12. OECD (2002): *European reference points for the teaching profession (2003), report for study visit of expert group paper.*
13. *Опште основе школског програма* (2003), Београд: Министарство просвете и спорта.
14. Ољача, М. (2003): *Екопедагошка комуникација наставника*, у монографији у припреми Е., Каменов и сар. (уред.): «Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције», Нови Сад: Филозофски факултет.
15. Павловић, Д. и сар. (2003): *Оцењивање оријентисано на исходе, приручник за наставнике првог разреда обавезног образовања*, Београд: British Council.
16. Рајстон, Џастман, Робинс (1966): *Вредновање у савременом образовању*, Београд: Вук Караџић.
17. Ратковић, М. (2002): *Школа јуче, данас, сутра*, Сремски Карловци: Каирос.
18. Раздевшек-Пучко, Ц. (2003): *Конструкција ин евалуација програмов за изображевање разредних учитељев* (construction and evaluation the curriculum (programme) for the primary class Teachers), саопштење на семинару "КОРАК" одржаног 23. 10. – 25. 10. 2003. на Филозофском факултету у Београду.
19. Вилотијевић, М. и Ђорђевић, Б: (1998): *Наша основна школа будућности*, Београд: Учитељски факултети Београд, Врање, Јагодина, Призрен, Сомбор, Ужице.
20. Викерс, М. (1989): *Очекивања и захтеви који се постављају наставницима данас*, Зборник: Образовање и усавршавање наставника, Нови Сад.
21. Вујаклија, М. (1961): *Лексикон страних речи и израза*; Београд: Просвета.
22. Марентич-Пожарник, Б. (1987): *Нова пота в изображевању учитељев,* Љубљана: Државна *заложба Словеније.*

Summary: We have studied the crucial issues of so-called European dimension of education and the changes, which occurred in educational systems of the countries that have gone more deeply in transition than we have. There we could notice that in a wide range of professional functions of a teacher some traditional functions still matter, although new circumstances and new forms are present. Some functions are more stressed, while some appear as quite new ones. What are the new functions? What kind of competences should future teachers acquire in the system of professional education and in-service training that would be supported by an adequate curriculum of teacher education? These questions were the main concern of our study.
Key Words: professional role, professional competences, teacher education, curriculum, quality of education, evaluation.

Резюме: В работе мы рассмотрели важные моменты так называемого европейского взгляда на образование и перемены, которые внесли в свои образовательные системы страны, продвинувшиеся в переменах (переходного периода) дальше чем наша страна. Можно отметить, что в широком спектре профессиональных функций учителей, некоторые традиционные функции продолжаются, но они в современной школе выполняются в новых обстоятельствах и другими способами; также, некоторые функции больше выдвигаются и появляются некоторые новые функции. Какие это новые функции и какие способности будущие учителя должны приобрести в системе профессиональной подготовки и повышении квалификации, поддержанные соответствующим учебным планом, этой проблемой мы занимаемся в нашей работе.
Ключевые слова: Профессиональная роль, профессиональные способности (компетентности), образование учителей, учебный план, качество образования и оценка.

ДР АЛЕКСАНДАР ПЕТОЈЕВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3:51–028.27
BIBLID: 0353-7129, 9 (2003) 2-3, p. 93-100
Примљено: 20. 12. 2003.

ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ У СОМБОРУ[1]

Резиме: У овом раду су приказане неке новине у настави математике на Учитељском факултету у Сомбору. Оне су пре свега, у промени програмске структуре наставе математике као и у методичкој иновацији у начину коришћења сајта факултета у настави и учењу математике. За илустрацију појединих решења наведене су многе интернет адресе које кориснику омогућују информације савремених решења из области математике и методике математике.
Кључне речи: модул, евалуација, перманентно учење, интерактивни сајт, ICT технологије, дидактика математике, претраживач, учење на даљину.

1. Увод

У настави математике треба складно повезати чињенице, вештине, концептуалне структуре, методе и генералне стратегије у решавању проблема. Та полазна премиса у овом раду је определила и његов циљ. Наиме, не упуштајући се у различите ставове око наставе математике, у овом раду смо се определили да дамо допринос унапређивању наставе математике на Учитељском факултету у Сомбору у два домена. Први, програмског карактера, заснован је на савременом концепту програмирања у складу са "болоњским процесом" и други, заснован на примени информатичке – интернет технологије у настави и учењу математике.

[1] Део трошкова овог рада сноси пројекат *Примењени ортогонални системи, конструктивне апроксимације и нумерички методи* Министарства за науку, технологију и развој, број 2002.

2. Унапређење наставе математике

Десет година образовања учитеља на факултетском нивоу довољан је период за сагледавање, анализирање и преиспитивање структуре и програмских садржаја, на коме се стиче њихово математичко образовање. Мада је, у међувремену, више пута анализиран Наставни план и програм и вршене су извесне корекције у њему, темељнији и свестранији приступ се остварује у склопу пројекта "Програм професионалног развоја образовања учитеља у Србији - ПАРНАС"[2]. Учитељски факултет у Сомбору од марта 2002. године ради на *курикулуму*[3] за образовање учитеља по узору на европски систем универзитетског образовања. Курикулум је у целини усаглашен са европским препорукама (Erasmus, Socrates) и достигнућима науке и (наставне) праксе. Курикулум почива на *модулима* који садрже дисциплине повезане са школским предметима, образовним наукама, методичко-дидактичким предметима и практичном искуству. Планом курикулума су предвиђене четворогодишње студије. Сви курсеви (*основни* и *напредни*) изводе се у оквиру само једног семестра. Основни курсеви су обавезни за све студенте Учитељског факултета у Сомбору, док студент бира један од шест модула напредних курсева.

Досадашњи Наставни план и програм из предмета *Математика* на Учитељском факултету у Сомбору (као и на осталим учитељским факултетима у Србији) обухватао је и већи број програмских области математике које су по свом садржају више одговарале студентима техничких него студентима учитељских факултета. У оквиру пројекта ПАРНАС тај недостатак је отклоњен. У склопу *математичког модула* курсеви су подељени на *основне* и *напредне*.

Циљ основних курсева је продубљивање и употпуњавање математичког образовања у областима:

- Алгебре
- Теорије бројева
- Геометрије
- Комбинаторике
- Вероватноће
- Статистике

Развијање логичког мишљења, комбинаторних способности, способности испитивања случајних и масовних појава у природи и друштву и способности сналажења у равни и простору. У [5] су наведени основни разлози за увођење Комбинаторике и Вероватноће у математички модул. Остале области су фундаменталне у области разредне наставе и није потребно наводити посебне разлоге за њихову заступљеност.

---

[2] Међудржавни пројекат Финске и Србије.

[3] К*урикулум* Учитељског факултета у Сомбору налази се на интернет адреси http://www.ucf.so.ac.yu/Sombor%20Curriculum.pdf

Циљ напредних курсева из области математике јесте допуњавање и продубљивање знања које су студенти стекли након основних курсева и оспособљавање студената за посебне облике наставе и научно-истраживачки рад у разредној настави.

3. Примена интерактивног сајта факултета

Чињеница је да се рачунари увелико користе у математичком образовању. То је прилично важна констатација за професоре разредне наставе, јер ће они бити суочени са потребом за примену нових метода и техника и да реформишу свој рад у учионици. Зато смо се определили да студенте Учитељског факултета у Сомбору образујемо за новине на којима ће се базирати њихов будући рад по завршетку студија.

На примеру основног курса *Алгебра I,* који је вреднован са 5 кредитних бодова[4], приказујемо новине при раду у настави из модула математика. Садржај курса обухвата следеће области модула:

- *Елементи математичке логике:* изрази, искази, операције са исказима, таутологије.
- *Елементи теорије скупова:* представљање скупова, операције са скуповима, уређени парови, Декартов производ.
- *Релације:* дефиниција, особине, операције, РСТ и РАТ релације, класе еквиваленције.
- *Пресликавања:* дефиниција, бијективно, идентичко и константно пресликавање, инверзно пресликавање, композиција пресликавања.
- *Основне алгебарске структуре:* n-арна операција, групоид, врсте групоида, комутативност, асоцијативност и дистрибутивност операција.
- *Основи теорије бројева:* природни бројеви, основне рачунске операције у декадном систему и њихове особине; цели бројеви, рационални, реални, операције са бројевима; једначине и неједначине са једном непознатом.

Обавезна активност наставника и асистента у току наведеног курса обухватају:

- 45 часова предавања и 30 часова вежби,
- свакодневне консултације са студентима,
- презентација примене интерактивног сајта факултета,
- коришћење образовних софтвера из области математике,
- припрема литературе за израду семинарских радова студената,

[4] О кредитном систему је више речено у [1]

- увођење студената у научно-истраживачки рад,
- евалуација студената.

У табели 1. наведене су обавезе студента у оквиру курса, као и евалуација његовог рада. Услов да студент изађе на завршни испит је да сакупи 25 поена у својим активностима током курса. На тај начин, од студента се захтева *перманентна активност* током курса.

	Обавезе студента	број поена
1.	3 семинарска рада	0-15
2.	3 теста	0-30
3.	активно учешће на предавањима и вежбама	0-20
4.	завршни испит	0-35

Табела 1. Обавезе и евалуација студената

У овом делу рада ближе ћемо објаснити сегмент који обухвата примену интерактивног сајта факултета, који се може наћи на интернет адреси

http://www.ucf.so.ac.yu

као и примену осталих интернет сајтова који се користе за наставу математике. На интернет адреси

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Aleksandar%20Petojevic/nastava/ Matematika%20I/matematika_I.htm

студент може пронаћи теоретски део предмета Алгебра I (pdf. фајл). Теоретски део садржи решене задатке из сваког програмског дела курса. Седам тестова је конципирано тако да студент може самосталним вежбањем да провери ниво знања који је стекао у претходном раду. Ако је студент спречен да учествује у настави на факултету преко e-mail адреса наставника,

apetoje@ucf.so.ac.yu
apetoje@ptt.yu

може у сваком тренутку да провери исправност свога рада на тесту. Због структуре Учитељског факултета у Сомбору тај приступ је погодан како у раду у наставним одељењима (Бачки Петровац и Суботица) тако и у консултативним центрима. То решење је, практично, већ проверено радом аутора у наставном одељењу у Бачком Петровцу и консултативном центру у Сремској Митровици. Предност таквог приступа раду са студентима је вишеструка:

- *економска* – студент не мора да купује литературу
- *временска* – употребом интернета студент штеди време
- *додатна едукација* – студенти се додатно упознају са ICT[5]

[5] Информационе комуникационе технологије.

На интернет адреси

http://www.ucf.so.ac.yu/Prirodno%20matematicka/Aleksandar%20Petojevic/linkovi/linkovi.htm

студенти могу да пронађу корисне линкове везане за наставу математике. На линковима Математичког института Српске академије наука

http://www.mi.sanu.ac.yu/

и Департмана за математику и информатику Природно-математичког факултета, Универзитет у Новом Саду

http://www.im.ns.ac.yu/

студенти могу да прате све новости из света математике, пре свега код нас. Посебно је значајно што преко библиотека ових институција могу да претражују савремену литературу, без које није могуће *перманентно учење* током радног века. На интернет адреси Европског математичког друштва

http://www.emis.de/

могуће је пратити сва дешавања у савременој математици, како у Европи, тако и у свету. Новине у *дидактици математике* прати део сајта са адресом

http://www.emis.de/MATH/DI.html

"Фамозна" математичка енциклопедија[6] у електронској верзији је такође један од могућих линкова

http://mathworld.wolfram.com/

Преко њеног *претраживача* студент може да пронађе многобројну теоријску основу и литературу за сваки математички појам.

На крају, споменимо и специјализовану електронску енциклопедију *целих бројева*[7]

http://www.research.att.com/~njas/sequences

На пример: уношењем неколико чланова целобројног низа, претраживач даје одговор да ли је такав низ познат или није. Уколико није познат, корисник се замоли да пошаље основне карактеристике новог низа. На тај начин, та енциклопедија се свакодневно допуњава и усавршава. Уколико је низ познат, претраживач као информацију повратне спреге нуди сву доступну грађу, како теоријску, тако и литературу и интернет адресе где је могуће пронаћи додатне информације о низу. Такође, постоји могућност допуњавања нових сазнања о већ познатом низу. Као пример, уколико од претраживача затражимо податке о целобројном низу чијих је првих 7 чланова

$$0, 1, 2, 4, 34, 154, 874$$

као резултат претраге добићемо следеће информације:

---

[6] E. W. Weisstein, *The World of Mathematics*

[7] N. J. A. Sloane, *The On-Linea Encyclopedia of Integer Sequence.*

ID Number: A003422 (Formerly M1237)

URL: http://www.research.att.com/projects/OEIS?Anum=A003422

Sequence: 0,1,2,4,10,34,154,874,5914,46234,409114,4037914,43954714,
522956314,6749977114,93928268314,1401602636314,
22324392524314,378011820620314,6780385526348314,
128425485935180314,2561327494111820314,53652269665821260314

Name: Left factorials: !n = Sum k!, k=0..n-1.

References R. K. Guy, Unsolved Problems Number Theory, Section B44.
D. Kurepa, On the left factorial function !n. Math. Balkanica 1 1971 147-153.

Links: P. J. Cameron, Sequences realized by oligomorphic permutation groups, J. Integ. Seqs. Vol. 3 (2000), #00.1.5.
Hisanori Mishima, Factorizations of many number sequences
Alexsandar Petojevic, The Function vM_m(s; a; z) and Some Well-Known Sequences, Journal of Integer Sequences, Vol. 5 (2002), Article 02.1.7
Index entries for sequences related to factorial numbers

Formula: G.f.: (Ei(1)-Ei(1-x))*exp(1-x) where Ei(x) is the exponential integral - Djurdje Cvijovic and Aleksandar Petojevic (apetoje(AT)ptt.yu), Apr 11 2000
a(n) = n*a(n-1)-(n-1)*a(n-2) - Henry Bottomley (se16(AT)btinternet.com), Feb 28 2001

Example: !5 = 0!+1!+2!+3!+4! = 1+1+2+6+24 = 34.

Maple: A003422:=proc(n) local k; add(k!,k=0..n-1); end;

See also: Equals A007489 - 1. Cf. A000142, A014144, A005165.
Twice A014288.
Sequence in context: A054091 A056593 A006397 this_sequence A038077 A006396 A066278
Adjacent sequences: A003419 A003420 A003421 this_sequence A003423 A003424 A003425

Keywords: nonn,easy,nice

Offset: 0

Author(s): njas, Richard Guy

4. ЗАКЉУЧАК

Нова концепција програмске структуре и начина реализације наставе математике, као и "Интерактивни сајт" Учитељског факултета у Сомбору у настави математике, почетак је примене једног новог правца едукације студената, у свету познатог под називом *distance learning*[8]. Експанзија ICT незаобилазан су сегмент у савременој настави. Због брзог протока информација њихова примена је значајна како у току студирања, тако и у току целог радног века. Велики број сајтова који обрађују области математике и методике математике омогућавају да информације из целог света из тих области буду тренутно доступне. Планира се, у будућности, даљи рад на развоју и унапређивању наставе математике који се превасходно базира на достигнућима информатике и информатичке технологије. У првом реду се мисли на примену образовног софтвера у настави и учењу математике.

Литература:

[1] Јанковић, П. (2002): Наставни план и програм (Курикулум) у средишту реформе система образовања учитеља, *Норма 1–2*, Сомбор: Учитељски факултет.

[2] Kasavan, L. M. (1999): *Educating and Empowering Web-based Technology,* Lodging, February, 59–60.

[3] Надрљански, Ђ.; Солеша, Д. (2002): *Информатика у образовању*, Нови Сад–Сомбор: Универзитет у Новом Саду–Учитељски факултет.

[4] Марјановић, М. (1996): *Методика математике,* Београд: Учитељски факултет.

[5] Петровић, Н. (у штампи): Дидактичке аберације у формирању математичких појмова, *Методичка пракса*, Београд.

Summary: In this paper, we have presented some new issues regarding teaching mathematics at the Teacher Training Faculty in Sombor. Primarily, they refer to the structural changes of teaching mathematics and to methodical innovations of teaching and learning mathematics by using the sight of the Faculty. To illustrate some solutions, many Internet addresses have been provided which will enable users to obtain information regarding update solutions from the area of mathematics and methodic of mathematics.

Key Words: module, evaluation, permanent learning, interactive sight, ICT technologies, didactics of mathematics, browser, distance learning.

Резюме: В работе показаны некоторые нововведения в обучении математике в Педагогическом институте в Сомборе. Прежде всего, они касаются изменений программной структуры обучения математике, как и методического новшества пользования сайта института в

[8] Учење на даљину.

процессе обучения и изучения математики. Для примера некоторых решений дано большое количество адресов на Интернете, дающих пользователю информацию о современном подходе в области математики и методики математики.
Ключевые слова: модуль, оценка, постоянное изучение, интерактивный сайт, ICT технологии, дидактика математики, система глобального поиска (броузинг), дистанционное обучение.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР ДРАГОЉУБ Д. ГАЈИЋ
Професор у пензији
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::811.163.41
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.101-112
Примљено: 15. 10. 2003.

УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА

Резиме: Настава језика треба да постане посебна наставна област са посебним часовима на којима се уче нове речи и нова значења речи. Прво речи треба употребљавати у реченицама, реченице записивати, па онда их употребљавати у усменом излагању. За домаћи задатак, за примену у писаном излагању, самостално употребљавати речи у причању. Остваривање задатака наставе језика је потпуно.
Кључне речи: учење језика, погрешке у језику, вежбање и тростепено усвајање нових речи, остваривање наставних задатака.

Часова учења језика, учења значења речи, њихових моћи и стилских вредности мало је или нимало у основној школи од првог до четвртог разреда. Када ученици пређу у више разреде, не умеју да говоре, да излажу дужу целину самостално и својим речима, задаци су им празни или су "пуни" празних речи и група речи и реченица које ништа не казују. И зато је природно што има врло много школованих људи који многе законитости и вредности свог језика не знају много и не хају за њих. А погрешака има, нажалост, свуда: на радију, у телевизијским емисијама, у титловима има срамотно много погрешака, спортски извештачи говоре као да су странци, у новинама и часописима има погрешака недопустивих за такве публикације. У многим књигама пише да су их прегледали лектори, а те књиге би могле да буду узор како не треба писати и говорити. Да ли се то школа предала, или није ни покушала да пронађе начине да децу научи како да правилно и лепо говоре и пишу? За многе говор није потреба да се изразе лепо, сликовито и тачно, да уживају у лепоти свог казивања и да другима омогуће да уживају у лепоти говора.

Један од узрока незнања језика и немоћи да се лепо, сликовито и богато и разноврсно говори и пише јесте у чињеници што ученици мало читају, а ретко имају прилике да чују лепо казивање.

Други узрок незнања језика је што ученици слушају неправилан говор свуда око себе.

Трећи узрок овој немилој појави је што се у школи на часовима не учи говор, што се мало вежба правилан говор, што се мало чини за богаћење речника, поготово у почетку школовања, када се откривају лепоте и тајне говора. "Узроке неизграђена стила треба тражити у детињству када је омогућено или ускраћено доживљавање и усвајање богатства и лепота језика" (Норма, 1–2/2002, стр. 103).

У настави Српског језика све је мање објашњавања непознатих речи јер ученици не питају шта те речи значе јер мисле да знају. Велико је питање како су ученици и од кога сазнали и каква значења речи су усвојили. Уместо објашњавања речи требало би проверавати како ученици знају да употребе непознату реч у другој реченици, па би ученици могли само тако да открију каква све значења реч има и како може да се употреби. Такве нове реченице би требало забележити, и то би био први корак у учењу језика, усвајању његових правила и откривању његових лепота и изражајних могућности.

Настава обраде дела које ученици читају самостално морала би да има обавезан задатак да ученици забележе нове и другачије употребљене речи, лепе и необичне епитете, описе природе, лепе мисли. Тако ће ученици обогаћивати своје изражајне могућности, више ће уживати у прочитаним делима.

Учитељев говор би морао да буде тачан, правилан, леп, богат и сликовит. Учитељ би требало да указује на то кога ученици треба да слушају и од кога да уче правилан и леп говор. Тиме ће се развијати способност ученика да слушају говор и тако ће се оспособљавати да се правилно и разноврсно изражавају јер су "... личност и говор, односно језик, ... једно од главних средстава изражавања, ... друштвено подстицајне вредности" (С. Васић, стр. 17).

Наравно, учитељ неће настојати да се сви ученици исто изражавају јер "... као што не постоје ни две исте личности, тако не постоје ни два иста говорна и језичка израза" (С. Васић, стр. 18). Изграђивање говорне културе је трајан задатак наставе језика и књижевности и треба да буде присутан у настави до краја средње школе. Не може се све научити на једном часу вежбања као што ни свирач на виолини не може све да научи на једном часу. Али кад слушамо, или, тачније, кад гледамо како виолиниста свира, чини нам се да је то врло лако. Е ту лакоћу изражавања треба научити у школи.

Да би се избегле неке погрешке у говору и писању и да би се усвојила правила и лепоте казивања, треба са ученицима вежбати и за сваку вежбу треба припремити неку групу речи. Ако учитељ уочи да неке речи ученици погрешно

изговарају, иако су учили како је правилно, онда ће и те речи стављати у групу речи које ће бити на новом часу вежбања.

Ево неких речи којима ученици (и не само ученици, нажалост) не знају значење (не значај).

Ученици не знају правилна значења речи *значај* и *значење*. Реч значење означава шта нешто значи, казује, означава, а реч значај означава важност, вредност нечега. За неки догађај ћемо рећи да је безначајан, односно неважан, безвредан, ништаван, никакав. Реч заструг означава посуду од дрвета за сир или скоруп, а реч чинија и чанак су турске речи.

Често ученици погрешно употребљавају реч *доīађај* да би означили реч *доживљај*. *Доживљај* је од речи доживети, оно што је неко доживео, а *доīађај* је оно што се догодило за време одмора, на приредби, после утакмице.

Врло често се не знају права значења речи *интерес* и *интересовање*. *Интерес* је у вези са процентним рачуном, па ће се рећи да је неко уложио новац у банку јер она даје највећи *интерес* на уложен новац. Реч *интересовање* је настала од глагола интересовати која је, због нашег слабашног отпора туђим речима, потиснула нашу реч занимати се, па би наша реч за *интересовање* била занимање. У телевизијским емисијама ученици могу чути да ће утакмица бити *интересантна* и *занимљива*! Тај спортски извештач не зна значења речи јер обе речи значе исто.

Чује се да између клубова постоје *складни* и *хармонични* односи, или да односи треба да буду *складни* и *хармонични*. Реч хармонија је грчка и значи склад!

Не зна се значење именица *садржај* и *садржина* (као и још неких паронима). *Садржај* се налази на крају књиге и у њему је назначено на којим страницама се налазе нови наслови. *Садржина* је грађа књиге, оно што је између корица. Често се речи *утисак* и *импресија* нађу једна поред друге, а нарочито је омиљена група речи *импресиван утисак*. Реч *импресија* је француска и значи утисак. Омиљена група речи је била, па и сада може да се чује и прочита да неко негује *револуционарне традиције*. Те речи би морале да вриште што су се нашле једна поред друге, што би рекао Ј. Скерлић. *Револуција* значи одбацивање традиција, коренито мењање, а *традиција* значи вишевековно непроменљиво опстајање нечега. Не може турнир или сусрет школа после две-три године да буде *традиционалан*. Нити може да се каже да ће неки турнир бити (!) *традиционалан*. Очигледно је да се не зна значење речи *традиција*.

За песму се више не каже и не пише да је *песма* већ је *текст* или *текст песме*! *Прича* није прича, већ је *текст*. Тако ће Добрица Ерић бити *текстописац*, а не *песник*. Уместо речи *текст* требало би да употребљавамо своју реч *штиво*, о чему је писао Драгиша Витошевић. Наша реч је настала од старословенског глагола *чтети*, па је зато певач у цркви *чтец*.

Још је поводом Дучића Сима Пандуровић писао да је *осећај* нешто спољашње, а *осећање* нешто унутрашње, а врло често се чује и може да се прочита погрешна употреба тих речи. Може да буде *осећај* додира, *осећај* слуха, *осећај* вида, укуса. Психолози тврде да, када је реч о одраслим особама, *осећај* додира, нпр., може само опитима да се изазове јер у осећају додира учествује целокупно искуство о облику неког предмета, његовој тврдоћи, шари (*краски* или *цвешу* – уместо арапске речи *боја*), његовој сврси, месту где се налази и др. *Осећање* је од осећати нешто према некоме или нечему: осећање љубави, мржње, поноса, радости, туге, бола и др.

Чује се: *оделење*, *освешлење*, *оболење*, а треба *одељење* (и *одељењски*), *освешљење* и *обољење*.

Најчешћа погрешка када је реч о употреби заменица је погрешна употреба присвојне заменице сваког лица *свој*, опште заменице *сав* и односне заменице *који* у акузативу које уз именице које означавају предмете имају исте облике у номинативу и акузативу односно које уз именице које означавају лица или жива бића, имају исте облике у генитиву и акузативу.

Врло често се чује *сво* уместо правилног све: када *сво* лишће падне, *сво* време, *сво* село, *сво* благо, *сво* наоружање и сл. Правилан облик је СВЕ, а томе је писао проф. М. Стевановић (Савремени српскохрватски језик, I, стр. 120, под ђ). Ученицима треба указати, написати на таблу, на фолије, на рачунару, на посебним картонима следеће речи које недвосмислено указују да је једино исправна употреба речи *све*: свевремен и свевременски, сведржитељ, свезнање, свезнадар, свезналица, свемоћ, свемоћан, свемогућ, свеопшти, свеприсутан, сверазорно, свесавезни, свесловенски, свеједно, свеједнако, свемоћност, светогрђе, свесебице, свесилан, свесрдан, свесрдно(ст), свеукупан, свеучилиште. Од ових речи требало би састављати реченице, а најлепше, за сваки пример, треба записати у свеске.

Погрешно се, врло често, употребљава реч узраст у значењу доба. Узраст је раст, висина, и мери се метром, па не може да буде употребљена за означавање времена, односно нечијих година. Дакле, ученици нижег (уз)раста седеће у првим клупама, а ученици вишег (уз)раста седеће у последњим клупама. Реч доба означава време. Још је Бранко Радичевић писао "од колевке па до гроба/најлепше је ђачко доба". Није написао да је најлепши ђачки узраст, како се често чује и пише. Каже се да је неко средњег доба, а кад се каже да је средњег узраста, онда значи да није висок. Каже се камено доба, а не узраст.

Погрешно се пише и изговара глаголска именица *разочарање* – чује се *разочареље*! Новосадски правописци, тачније кривописци, оставили су обе речи са образложењем да се чују оба облика. И Вук је знао да "простота у Бачкој говори болу ме леђа", али је написао да се не каже тако. Глаголска именица *разочарање* настала је од глагола (раз)очарати, па преко трпног придева (раз)очаран на који

додајемо наставак -је јотовањем смо добили разочарање, као варити–варење, варати–варање.

Погрешно се употребљавају речи *први* и *последњи* и *предњи* и *задњи*. Правилно ће бити: Милош је на кросу стигао *први*, а Милан *последњи*. Треба правилно рећи: Милетин отац је мењао гуме на *предњем* и *задњем* точку. Чује се да је нечија рука *сломијена* уместо правилног *сломљена*. Чује се неправилно: *пилећији* и *говећији* (једино је правилно *голубији*), а треба правилно рећи и писати *говеђи* и *пилећи*.

Врло често се чује погрешна употреба глагола *барати*. У Речнику САНУ пише: "...служити се, руковати, управљати (нечим); вршити неке послове (често једноставно, површно)" (Прва књига, стр. 300). А наши спортски извештачи кажу да неко вешто барата лоптом, значи да вешто невешто ради!

Заменице *сав* и *свој* немају исту падежну промену. Зато ће бити исправно рећи и написати овако: Скупљао је прилоге у свом селу, али није скупио у свем селу. Прва реченица показује да је неко скупљао прилог у селу из кога је потекао (из свог села), а друга казује да није обишао цело село, није био у *свем* селу. У преводу романа "Јосиф и његова браћа" Т. Мана налазимо и овакав "бисер": у *свом свом* јаду! Правилно би било: у *свем свом* јаду.

У спортској емисији спортски извештач каже да су први истрчали играчи Црвене звезде, потом играчи Партизана са *њиховим* тренером. Зналцу језика ова реченица значи следеће: играчи Партизана су истрчали на игралиште са тренером Црвене звезде јер немају свог тренера или су у добрим односима са њиховим (Звездиним) тренером. А извештач је требало да каже да су играчи Партизана истрчали са својим тренером. Онда ће ученици моћи да чују мноштво погрешака: *задњих* две године, треба да претрче три километара, у последњих два минута; Партизан стално напада. Они су створили... Како заменица они може да замени именицу у једнини (Партизан), о томе необавештен извештач и не мисли. На једном часу вежби требало би навести све ове погрешке и са ученицима вежбати правилну употребу.

У основним школама врло често се чује оваква реченица: Деца су добила ужину. *Они* једу у учионици. Заменица за именицу средњег рода деца може да буде једино *она*, *ова*, *та* (деца), као *она* пера, *ова* весла, *та* ребра, *она* стакла, *та* једра.

Односна заменица *који* погрешно се употребљава уз акузатив именица које значе предмете: То је филм *кога* сам гледао, То је град *кога* сам обишао, То је питање *кога* је поставио и сл. Правилно би било једино: То је филм *који сам* гледао, То је град *који* сам обишао. У граду *који* сам обилазио срео сам друга *кога* сам упознао на мору.

Погрешно се употребљавају глаголи *осетити* и *осећати*. *Осетити* је тренутан глагол и може да значи да овог тренутка могу да *осетим* мирис липа,

да могу да *осетим* снажно узбуђење кад чујем Мокрањчеве руковети. *Осећати* је трајан глагол: *осећати* наклоност, *осећати* поштовање, љубав, патњу, бол, занос.

Често се погрешно употребљавају глаголи *нарасти* и *порасти*. У народу, који тачно зна значење речи и зна шта њима треба да каже, правилно се каже да тесто *нарасте*, а човек *порасте*. Погрешно је кад се каже да је неко *нарастао*, још погрешније да је *нарастио*, уместо правилног да је неко *порастао*. Отуда се каже да је *порастао* производње већи.

Не зна се правилна употреба и значења глагола *извинити* и *извинути* (савинути, савити). Неко се *извинио* – значи замолио је да му опросте, ако се неко *извинуо*, значи да се савио, искривио.

Погрешна је промена глагола *заспати* и *засути*. Од глагола заспати облици презента гласе: заспим, заспиш, заспи, заспимо, заспите и они заспе. Од глагола *засути* облици презента гласе: заспем, заспеш, заспе, заспемо, заспете и они заспу.

За трећа лице множине глаголе болети, волети и горети чују се погрешни облици: болу, волу, гору, а треба: боле, воле и горе, отуда неће бити *горући* проблеми, већ *горећи*, као што у војсци правилно кажу: *спорогорећи* штапин.

Врло често је погрешна употреба глагола *познати* и *познавати*. Погрешно је: Тог ученика *познам* два месеца. Правилно је: Тог ученика *познајем* два месеца, а може да се каже: Тог ученика могу да *(пре)познам*. Каже се погрешно: Он је мој *познат*, уместо: Он је мој *познаник*. Реч *познат* употребљава се са значењем значајан, знаменит, чувен песник, проналазач, кошаркаш.

Веома често се погрешно употребљавају глаголи *изменити*, *заменити*, *сменити* и *променити*. Именице изведене од тих глагола указују какво је право и правилно значење тих глагола: Треба *изменити* неке одредбе закона; Треба *заменити* повређене играче; На време су *сменили* вођу групе; Потребна је *промена* редоследа редара; Време се *променило*; Ти си се *изменио*; Милош је *заменио* болесна друга; Астрономи проучавају месечеве мене.

Често се погрешно пише и каже *настави даље*, *продужи даље*, *читај даље*, *покушавај и даље* и сл. Чим је речено настави, продужи, читај, пиши, слушај, трчи, не треба рећи и написати и реч *даље*. Јасно да је значење другачије ако се каже: Ти трчи *даље* од Милоша.

Промена глагола са основама НУ:НЕ и И:И често је погрешна и сведена је на промену глагола са основом И:И. Чује се: споменио, кренио, лупнио, метнио, треснио и сл. Глаголи настали од узвика и други такозвани прави тренутни глаголи имају однос основа НУ:НЕ; облици радног придева биће: трепнути-трепнуо, пљуснути, пљуснула, споменути-споменули и др.

Погрешна је употреба глагола *сипати* у значењу лити, пролити, налити, улити. Глагол *сипати* означава радњу у вези са (или са тим у вези) растреситим

материјалом. *Сипа* се песак, па се насипањем прави насип. *Сипати* можемо шећер, со, ситан угаљ, шљунак и сличне растресите материје. За означавање радњи у вези са течностима употребљавају се глаголи *точити* и *лити*. Песник и сликар Ђура Јакшић је певао: "Ана точи, Ана служи..." Народна песма има стих: "*Натточи* вина, крчмарице, ...", каже се да има разних пића у точионици. Постоји реч *точир* за средство за претакање течности. И реч *претакати* је изведена од речи *точити*. Од глагола *лити* у нашем језику изведено је више речи: поливач, полити неког да се умије, поливање, проливање, улити, уливање, слив, сливање, сливати, залити, заливање, заливни систем, ливац, ливница, изливен, калуп за изливање, за обилну кишу кажемо да лије као из кабла. А погрешно се чује: *Сипај* ми воду да залијем цвеће! У првој реченици погрешно је употребљен глагол *сипати* јер треба рећи: *натточи* ми или *налиј* ми воду. У речнику САНУ погрешно пише да левак служи за пресипавање течности. Течност се претаче или прелива (вода се прелила из чаше, кап је прелила чашу, вода се излила из реке). И реч левак упућује на глагол *лити*.

У последње време често се погрешно говори: Синоћ је на *телевизору* био филм; Гледали смо *телевизор*. На *телевизору* може да буде ваза или неки други украс, а треба рећи: На *телевизији* је био филм, на *телевизијском* програму је био филм, у *телевизијској* емисији о селу било је...

Често се говори и пише погрешно *крварење* и *крвављење*. Када тече крв из ране, онда лекари заустављају *крварење* из ране. Полиција је раздвојила младиће и спречила *крвављење*, спречила је младиће који су се тукли да једни другима нанесу ране из којих ће тећи крв.

Погрешна је употреба речи *ГДе* и *куда*. Реч *ГДе* означава место и њу употребљавамо да означимо или да питамо за место радње и уз њу иде локатив: *Где* си се летос купао? *Где* се играте за време одмора? Реч *куда* употребљавамо за питање у вези са означавањем правца кретања и уз њу иде датив: *Куда* си кренуо? *Куда* си се упутио? Упутио сам се мами. Песник Бранко Радичевић има стих: "Боже мили, куд сам заш'о?"

Употреба бројева *два*, *двоје*, *обадва* (*обадве*), *први* и *други* и *један* и *други* (ова четири у падежу) се често погрешно употребљавају и у говору и у писању. Чује се: Где сте били вас *два*? Нас *два* идемо на утакмицу. Чим је употребљена заменица нас (вас, њих), испред ње или иза ње мора да буде употребљена бројна именица *двојица*: Где сте били вас *двојица*? Нас *двојица* идемо... Проф. М. Стевановић наводи да постоје само бројеви *оба* и *обе*: "Као два и две (двије) мењају се и оба и обе (обје)" (нав. дело, стр. 318). Према томе, погрешна је употреба *обадва*, *обадве* и *обадвоје*.

Двоје и *обоје* је у употреби када означавамо две особе различитог рода: Дечак и девојчица су пришли. *Обоје* су имали књигу у рукама.

Ако је реч о девојчици и дечаку, онда не можемо да кажемо да су *један другом* рекли, већ су *једно другом* рекли. Два дечака могу *један другом* све да кажу о кросу, а дечак и девојчица први другој, једно другом.

Реч *пар* се врло често погрешно употребљава: Дошао је са *пар* другова, остаће *пар* дана, рекао је *пар* речи и сл. Реч *пар* означава две рукавице (*пар* рукавица), две чарапе (*пар* чарапа), две ципеле (*пар* ципела). Ако се каже да је дошао са *пар* другова, облик именице *другова* у генитиву множине указује да је дошао са више од пет другова, а не са два друга (*пар* другова је ваљда два друга). У нашем језику постоје облици заменице који тачно одређују количину до пет и преко пет: Остаће *неколике* недеље на лечењу (две недеље, три недеље, четири недеље); остаће на лечењу *неколико* недеља значи пет, шест, седам недеља.

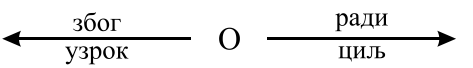
Погрешна је употреба предлога *поред* уместо везника *сем* и *осим*: *Поред* неколико књига песама, написао је и ... Треба рећи и написати: *Осим* (*сем*) неколико књига, написао је... Чује се и пише: и *поред* препрека он је прешао преко моста. Овде би требало рећи: упркос препрекама. У првој реченици је речено да је он заобишао препреке, ишао поред препреке и дошао на мост.

Ученици врло често кажу и пишу да се Милица играла *са лутком*. Једино правилно је да се Милица са Миленом играла *лутком*. Предлог *са* у овој реченици употребљен је да означи друштво, а облик именице *лутком* означава средство (чиме се игра?).

Данас је у великој моди погрешна употреба речи *унутар*. У поглављу о предлозима у Савременом српскохрватском језику (I књига) нема те речи као предлога. Према томе, погрешно је рећи унутар одељења, већ у одељењу или унутра, значи у унутрашњости нечега.

Посебна је и трагикомична прича о употреби предлога *око* као да се изгубило осећање и знање за правилну употребу предлога око. Потпуно је погрешна веома раширена употреба предлога *око* уз глаголе говорења, мишљења и писања јер уз њих треба употребљавати предлог *о* и локатив именице. Каже се: договарали су се *око* куће, *око* споразума, *око* предлога, *око* става и сл. Треба рећи: договарали су се *о* кући, *о* предлогу, *о* споразуму итд. Може неко да се договара и *око* куће, али то онда значи да се говорници договарају док шетају *око* куће, *око* игралишта, *око* школе.

Из казивања и писања готово да се изгубио предлог ради. Често се уместо предлога ради употребљава погрешно предлог због: Отишао је у град због куповине огрева. Употребу ова два предлога можемо овако да представимо:



Предлог *због* употребљавамо да означимо узрок вршења или невршења радње: Закаснио је у школу *због* квара на аутобусу. Предлог *ради* употребљавамо

да означимо циљ или намеру: Отпутовао је *ради* куповине патика. Састали су се *ради* договора.

У говору и писању има врло ружних германизама које би требало избацити из говора и писања. Чује се: Колико је ваша беба стара? Беба не може да буде стара. Требало би питати: Колико месеци има беба? Колико година има ваш дечак? Или: Ког је доба ваш отац? Погрешно је када се пита о чему се ту ради. Требало би рећи и писати о чему је реч, у чему је ствар, о коме или о чему се говори, шта се догодило, шта неко намерава. И наш нобеловац И. Андрић има реченица у којима има тог "о чему се ради", али то је можда зато што је дуже боравио у Аустрији.

Погрешан је германизам: оне су дале *своје сопствене* књиге. Једино правилно је: оне су дале своје или оне су дале *сопствене* књиге.

Погрешан је германизам: он је био тај који је први... Правилно је једино: он је први почео...

Погрешне су и ружне групе речи: ја лично мислим, моје лично мишљење, а поготову ја мислим и моје је мишљење. Треба рећи само: мислим.

У говору и писању има још увек турцизама, а ми за њих имамо својих речи: *џабе* (узалуд и бесплатно), *оџак* (димњак), *оџачар* (димничар), *дућан* (продавница; бакалница се већ ређе чује), *пенџер* (прозор). Ево двеста је година како смо се ослободили турског ропства, али ћемо се коначно ослободити кад избацимо речи које су остале од поробљивача.

У говор деце и одраслих увукла се реч *супер* и потиснула све друге речи, осиромашила и опустошила изражавање. У "Другој књизи смеха и незаборава" Станоја Макрагића на једном месту разговарају две девојчице. Сваки одговор девојчице којој родитељи раде у Немачкој мала Београђанка пропрати само једном речи: *супер*. Уместо те речи ученицима треба понудити право богатство и лепоту нашег језика: изузетно, изврсно, необично, неуобичајено, несвакидашње, лепо, прелепо, прекрасно, изванредно и стару реч прелепа сјаја и звука: изредно!

Чује се и често може да се прочита: У односу на прошлу недељу, у односу на прошлогодишњи род и сл. Једино исправно је: у поређењу са прошлом недељом, упоређена са прошлом недељом ова недеља је топлија.

Неправилно је *обзиром на*. Правилно је: са *узимањем* у обзир, са *обазирањем* на то да, што је дало *с обзиром на то да* ...

Погрешно је: *у вези тога* јер је веза са неким или са нечим. Каже се да они одржавају *везу са* основцима из друге школе, успоставили су *везу са* другом школом. Дакле, правилно је: У *вези са тим* јер кад обрнемо ред речи, можемо да кажемо једино могућ облик: са тим у вези је и ...

Чује се и може да се прочита погрешна употреба придева *спашен*, *потрешен*, *довежен*, *извежена* (марамица), *исцрпљен*. Правилно је: *спасен*, *потресен*, *донесен* и *донет*, *довезен*, *извезена*, *исцрпена* (јер глагол гласи црпсти). Тако га бележи

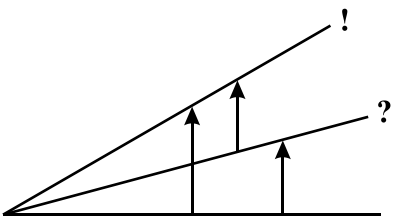
и енглеско-српски речник Мортон-Бенсон! Јабука може да буде *заīризена* и крава *īомузена* јер глаголи гласе *īристи* и *īомусти*, *заīризен*, *īомузен*.

Неправилно је: *уīркос свеīа* већ *уīркос свему* јер глагол пркосити тражи својом рекцијом датив: *īркосити некоме*. (Треба избацити арапску реч инат, а поготово групу речи - и ружну - терати инат.)

Осим ових погрешака, учитељ ће у говору својих ученика моћи да уочи и друге, груписаће их и од њих сачинити круг речи који ће бити тема за вежбање на часу учења говора и усвајања правилних облика.

За усвајање правилних облика и правилне употребе и за усавршавање говорне културе у настави могу бити употребљене различите вежбе и игре. Чувени руски редитељ Станиславски вежбао је глумце да изговоре реченицу од две речи (Приду завтра. Ми бисмо рекли: Доћи ћу сутра, а за ову прилику нека буде реченица: Долазим сутра), а од гледалаца је захтевао да препознају значења на основу различитог изговарања. Гледаоци су препознали 43 значења. Са ученицима бисмо могли да вежбамо ту или неку другу реченицу од две речи, али би требало захтевати да укључе и "... ванговорне елементе: држање (чврсто, забачено, нехајно, ја бих додао: скрушено, погружено, одбојно, свадљиво, помирљиво и сл.); поглед: на казивачу, пажљив, оборен, прикривен, одсутан па и подсмешљив, подругљив – Д. Г.); покрети: мировање, клаћење, њихање; звукови: нехотични, поновљени, уздисање, физиолошки шумови" (Т. Цветковић, стр. 29). Вежбе могу бити и монолошке и дијалошке. Дијалошка метода остварује "... везе међу појавама, које су строго уређене или слободне. У другом случају до изражаја више долази интуиција, машта, језичка изражајност..." (Т. Цветковић, стр. 27).

Вежбе могу да почну као игра. На табли (на фолији) су исписане речи: лук, град, село и коса. Како можемо да изговоримо ове речи? Шта значе кад се другачије изговоре? Како смо, дакле, постигли другачије значење речи? Има ли још таквих речи? После такве игре ученицима треба открити могућности мењања значења реченице у зависности од изговора:



Идеш и ти! (!)

Идеш и ти? (?)

Идеш и ти. 0 (Нулти степен обавештајности.)

Треба испричати причицу у којој ће бити употребљене све три реченице и у којој ће се променом изговарања постићи другачије значење истих речи у реченици.

Треба узети из читанке или захтевати од ученика да кажу једну реченицу и онда подстицати ученике да је изговоре смешно, подсмешљиво, подругљиво, нерасположено, љутито, претећим гласом, радосно, тужно, скрушено, помирљиво, узнемирено, одушевљено, заносно, са неверицом, упитно, изненађено, снебивљиво и сл..

Упитна реченица може да има различита значења, о чему најбољих потврда има у приповеци "Детињство" Бранка Ћопића. Упитна реченица може да значи питање, неверицу, ругање, подсмевање, наду, пажњу, љубав, бодрење, изненађење, радост, снебивање, помирљивост, стрепњу, зебњу и сл..

Узвична реченица може да значи заповест, жељу, претњу, мржњу, одбијање, непристајање, изненађење, одлучност и сл.. Сва та значења треба покушати открити са ученицима на часу. Онда ће ученици сазнати шта се све изговарањем постиже и када је реч о истој реченици.

Место речи у реченици одређује и њено значење. Реченица: То је јунак – има нулти степен обавештајности. Уметањем црте која ће означити предах реченица добија другачије значење: То је – јунак. Ставимо сада реч јунак на прво место (Јунак је то и нагласимо реч јунак.) Да ли је значење у свему исто ако у првој реченици? Изговоримо реч ЈУНАК подругљиво. Какво је сад значење реченице? Ево још реченица за вежбу: Змија нисам да и реп у земљу увучем (Д. Ћосић). Премештајте речи на различита места испред речи. Шта ће тада значити реченице? Још је захвалнија за игру реченица: Наше су мајке храбре. Од ових речи можемо да сачинимо 24 реченице. Да ли увек значе исто?

За вежбање могу да буду и следеће реченице: Небо је мирно и Киша пада. На картончићима могу да буду исписане речи које треба ставити испред речи небо: плаво, натмурено, тмурно, тиморно (П. Кочић), прозрачно, светло, дубоко, тужно, далеко, расплакано, поспано, високо, ведро; за ређање испред речи киша могу да буду речи: ситна, крупна, хладна, топла, упорна, досадна, тиха, гласна, спасоносна, претећа и друге. Ученици треба прво да поређају по једну реч испред субјекта, а онда по две које би могле да стоје испред субјекта. Све успеле реченице треба записати у свеске. Онда би требало ученици да испричају причицу у којој би употребили неке од прибележених реченица. За домаћи рад би требалод а опишу излет и природу. Тако би научене речи постале ученичка својина. Тако би била постигнута тростепена настава у учењу језика.

Сложенија и занимљивија вежба, која захтева више суделовања и развијања стваралачких снага ученика, била би са истим реченицама којима треба додати поређење: Небо је мирно као... и Киша пада као... За почетак ученицима могу бити понуђене неке могућности написане на картонима на столу, а онда захтевати да ученици сами допуњују реченице. Успеле реченице треба записати у свеске.

Да би ученици усвојили нова значења речи и нове речи, потребно је на таблу написати без реда речи и захтевати да их поређају на степенице од најслабијих до најјачих: борба, битка, сукоб, зађевица, чарка, бој, рат (зађевица, чарка, сукоб,

борба, битка или бој, рат). Сваку реч треба ученици да употребе у реченици, а онда испричају причу у којој ће употребити неке од тих речи. Други део усвајања нових речи и нових значења јесте писање домаћег задатка у коме ученици употребљавају научене речи. На следећем часу учења језика треба прочитати неколика домаћа задатка и о њима поразговарати. То могу бити и ове групе речи за вежбање: радан, вредан, марљив, истрајан, непоколебљив, несаломив; трчкати, трчкарати, трчати, јурити, јездити; ветар – струји, пирка, дува, повија, чупа, руши све пред собом; поветарац, развигорац, ветар, олуја, оркан, ураган и сличне, које могу бити пронађене у Лалевићевом речнику "Синоними и сродне речи".

Оваквим приступом настави језика, оваквим учењем језика и усвајањем језичког богатства и откривањем језичких и стилских могућности учитељи најпотпуније остварују задатке наставе Српског језика и књижевности: богате речник ученика, развијају љубав према свом језику, развијају другачији однос према језичком благу, развијају ученичке стваралачке способности и спремају их за изазове који их очекују у старијим разредима и у животу.

Литература:

1. Васић, С. (1980): *Вешшина іоворења*, Београд: БИГЗ.
2. Васић, С. (1990): *Кулшура іоворне комуникације*, Београд: Просвета.
3. Косановић, Ј. (2002): *Кулшура іовора са решориком*, Сомбор: Учитељски факултет.
4. Косановић, Ј. (2002): Говорење и култура у говору и језику, *Норма*, 1–2, стр. 101–108, Сомбор: Учитељски факултет.
5. Лалевић, М. С. (1974): *Синоними и сродне речи*, Београд: Култура.
6. Стевановић, М. (1981): *Савремени срйскохрвашски језик*, Београд: Научна књига.
7. Цветковић, Т. (2003): *Меншодика насшаве срйскоі језика*, Сомбор: Учитељски факултет.

Summary: Language instruction should become a special educational area with its own lessons where new words and their meaning should be taught. First, words should be used in sentences, then sentences should be written down, and afterwards used in oral discourse. For homework assignments, in order to apply words in writing, pupils should use these words individually in their oral exercises. This represents a full realization of instructional goals.

Key Words: language learning, language mistakes, exercises and three steps in acquisition of new words, realization of instructional goals.

Резюме: Обучение языку должно стать особой областью изучения, с отдельными уроками на которых ученики знакомятся с новыми словами и значениями слов. Сначала слова должны употреблятся в предложениях, затем надо записывать предложения, и тогда употреблять их в устной речи. Для домашнего задания, для применения в письменной речи, надо самостоятельно употреблять слова в речи. Осуществление задач обучения языку выполнено.

Ключевые слова: изучение языка, ошибки в языке, упражнения и трехфазное усваивание новых слов, осуществление задач обучения.

DR SILLING ISTVÁN
Tanítóképző Kar
Zombor

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK
UDK: 811.511.141'28:398.88
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.113-120
Primljeno: 12. 11. 2003.

NYELVJÁRÁSI ELEMEK A VAJDASÁGI ARCHAIKUS NÉPI IMÁDSÁGOKBAN

Összefoglaló: Az archaikus népi imádság a magyar népköltészet legkésőbb felfedezett műfaja. Ez a rövid lírai-epikai műfaj nem csupán a magyar folklór sajátossága, hiszen ismert, illetve létező más európai népek folklórtudományában, avagy a máig felkutatlan folklórtermékei között; így például tud róla az olasz, a lengyel, a szerb, a szlovén, a horvát, az orosz, az albán, a német, a portugál stb. folklórtudomány.
A magyar archaikus népi imádságok a későközépkor keresztény szellemi hagyományában gyökeresznek, s amellett hogy ennek a kornak sok szellemtörténeti emlékét őrzik – főleg eszmeiségükben –, több olyan nyelvtörténeti archaizmust is megőriztek, átmentettek, melyek mára már alig fordulnak elő akár élőnyelvi beszédben, akár lejegyzett nyelvtörténeti örökségként.
Számomra az egyik legkülönösebb meglepetést az hasadán, nyugodán igealakok képezték, amelyeket a Vajdaságszerte végzett folkórgyűjtéseim során fedeztem fel egy csókai népi imádságban. Ugyanis ezek az igei alakok olyan -n toldalékot, ragot kaptak, amelyek ma már nem élő részei sem a magyar nyelvnek, s az eddig publikált archaikus imaszövegekben sem fordulnak elő. Minden bizonnyal olyan nyelvjárástörténeti örökségről van szó, amely a magyar nyelvtörténet érdeklődésére tarthat számot.
Az archaikus imaszövegek egyéb nyelvjárási régiséget is őriznek, s kimondottan az igékkel kapcsolatosakat. Hogy e szófaj körül találtam meg az archaizmusokat az nem véletlen, ugyanis az Reggeli imának nevezett imatípusban, azaz a Jézus szenvedéstörténetét ecsetelő, elmondó imafélében a dinamikus stílust eredményező igék száma jóval több a más szófajokénál.
Kulcsszavak: nyelvtörténet, magyar nyelvjárások, népköltészet, archaikus népi imádságok, Vajdaság.

Amikor a vajdasági magyar archaikus népi imádságok nyelvjárási sajátosságait vizsgáljuk (Silling 1997), tudnunk kell, hogy az adatközlők a nyelv területi és társadalmi tagolódása szempontjából mely csoportból valók. A folklór alkotások hagyományos őrzőjeként leginkább a falusi, a paraszti közösséget, annak tagjait szokás számontartani. Valóban: leginkább. A népi imádságokat máig tudó s mondó idősebb

személyek, főleg asszonyok ehhez a társadalmi réteghez tartoznak, tudásuk is innen eredeztethető. Ugyanakkor a kisvárosi lakosság már más környezetben, különféle nyelvi, gazdasági, kulturális stb. hatásoknak kitett miliőben él, ami ismereteit, világnézetét, nyelvhasználatát kifejezetten befolyásolja. Azonban a vajdasági városok magyar nyelvű lakosságának jó része falusi származású, illetve egy-egy város maga sem szakadt el teljesen az adott régió paraszti hagyományaitól. "A falu-város megkülönböztetés helyett pontosabb urbanizációs folyamatról, annak külöböző állomásán lévő településekről beszélni" (Kapitány Á.–Kapitány G. 1995:592). Ezek az okai annak, hogy városainkban (Szabadka, Zenta, Nagybecskerek, Újvidék, Zombor, Kikinda stb.) a műfaj is éppúgy fellelhető, mint a nyelv területi tagolódásának eredményeként létrejött nyelvjárások jegyei. Ilyen szempontokat tartva szem előtt nem kell teljesen elválasztanunk a városban gyűjtött szövegeket a faluban találtaktól. Csakhogy a vajdasági magyarság telepítéstörténetét ismerve tudjuk, hogy az itt élő magyarok nem egyidőben és nem egyazon vidékről érkeztek a vizsgált területre. Ennek kapcsán Penavin Olga mégis a következőket állapítja meg: "A nyelv konzervatív jellegéből adódik, hogy napjainkig megőrződött – különböző mértékben – a kibocsátó nyelvjárás szinte minden jellemző tulajdonsága. Az eltelt több mint 200 év az eredeti tájszólás színeit, ízeit legfeljebb csak némileg halványította, de nem tüntette el" (Penavin 1995:93). Ezért az anyanyelvjárások elemeinek megmaradásából például nagy különbség mutatkozik a doroszlói, a székelykevei, a kupuszinai vagy a magyarcsernyei adatközlők nyelvhasználata között (Silling 1992). De az itt eltöltött közös századok, a szorosabb együttélés, a mi századunk második felében végbement erőteljes nyelvi egységesülés egyre közelebb hozza a hajdan különböző nyelvjárástípusokhoz tartozó vajdasági magyar dialektusokat. A kialakuló regionális köznyelv nyelvi normaként való elfogadásának tendenciája pedig jócskán elérte már a zárkózottabb falvak lakosságát is. "Napjaink nyelvhasználatát a nyelvjárások pusztulásának és a köznyelv térnyerésének eredményeként a regionális köznyelviség jellemzi" – írja Király Lajos (Király 1997:521). Varga József szerint is "A három Murán inneni régió (Göcsej, Hetés, Őrség) dialektológiai jellemzői között ma már nagy eltérések nincsenek, eléggé összemosódtak, egységesültek..." (Varga 1998, 175 Jómagam most az archaikus népi imádságműfaj egységes eredete és terjedésmódozatai ismeretében egy egészként vizsgálom a gyűjteményemben levő imádságokat, ami azonban, Penavin Olga figyelmeztetése szerint "Természetesen ez csak a sok nyelvjárássziget interdialektális tulajdonságait véve alapul tehető meg" (Penavin 1988:160).

A Bácskába és a Bánságba települt magyarok tájszólásainak sajátos, esetleg sok évszázados ízeit mind meglelni, tetten érni már az imaszövegek összefüggő tartalma miatt sem lehet. A bármennyire is családi szóhagyományban örökített imádságok mégiscsak másodlagos oralitás eredményei, s azok, habár csak töredékeiben, de megmaradt kötött formája, szóanyaga, ritmusa, stílusa, a kifejezett tartalom nem engedte szabadon a beszélőt, s így egyéb nyelvjárási "ismeretei" nem kerülhettek felszínre. Az

ilyen imamondás nem spontánul létrejövő kommunikáció (esetleg spontánul történő), s még az apokrif szövegek is (nyelvileg és tartalmilag) erősen szabályozottak. A gyűjtés közbeni beszédhelyzet erősen témaorientált (Keszeg 1993), s nincs mód a kijelölt témától való elhajlásra, az együttműködési alapelv kényszeríti az adatközlőt a beszélgetés céljánál maradásra (Keszeg i.m.). A kötött népköltészeti szövegek pedig teljesen kordában tartják a szóhasználatot, a mondatszerkesztési lehetőségeket. Mindezek irányt szabnak a nyelvjárási sajátosságok megnyilatkozásainak, lehetséges előfordulásainak.

Tudnunk kell azt az örök nyelvjáráskutatói igazságot is, hogy imádkozóink nyelvjárását a megszólalás pillanatának hangulata, a beszélő szerep, ez a számukra szokatlan beszédszituáció, amikor a csendes magányukban halkan, illetve hangtalanul elrebegett fohászaikat egy más nyelvjárást beszélő idegen előtt kell hangosan elmondaniuk, igencsak befolyásolhatja. A vajdasági magyar falu nyelvhasználatára is érvényes Király Lajos megállapítása: "A mai falu nyelvére a kettősnyelvűség (diglosszia) jellemző. A nyelvjárásban beszélők többsége a helyi nyelvjárás mellett általában ismeri a regionális köznyelvet is, és mindig a beszédhelyzettől függ, hogy éppen melyiket használja" (Király 1997:524).

A nyelvjárási sajátosságok közül most csupán néhány kirívó példára hívnám fel a figyelmet.

I. A névszói toldalékok közül a többes szám jele olyan főnévhez is járul, amely általában nem használatos többes számban. Ilyen a páros testrészek többes számban történő előfordulása: kezejit mëgkötöszték; a te szent kezeidet iszonyuan két felé huzták; kettő a lábaimnál; bocsáss álmot a szemeinkre; Őrizz Uram minket, mind szemeid fényét; Világosízsd meg, Uram, az én szemeimet; megnyitotta bűnös szemeinket; szent szemeit lehunyván; szent térdein térdepelni; szent térgyein térbetyül. Ide tartozik a testeink többes számú főnév is: Hogy testeink në fertézzenek.

Ugyancsak ilyen a vér főnév többes számban való használata: csöpögnek Szent vérei; csepegtek az ő szent vérei; csöpögnek a szencséges szent vérei; csëpëgnek az é szencségës vérei; csöpögtek a szentségës szent véreji.

Hasonló eset a hála főnév többes számú használata is: hálákat adok; hálákat adunk; hálákat az Istenek; vedd jó két hálákat adok néked jó Istenem.

A nap főnév többes számú és ragozott alakjához járuló mai kijelölő jelző: mai napokon is a számbeli egyeztetés hiányára utal.

Archaikus többes számú alakok a következők: ablakimba, látásink, érzésidet, kinszenvedésiért. S. Hámori Antónia szerint a kései ómagyar korban "Gyakran nem válik el egymástól a személyre utalás és a birtok többségének megkülönböztetése: a két funkciót csak egyetlen jel tölti be, amelyre egyaránt ráértik a személyjel és birtoktöbbesítés szerepét is..." (S. Hámori Antónia 1995. In: Benkő L. főszerk. II/2:370). Ilyen régi vonatkozásai is lehetnek fenti szóalakjainknak.

Ide sorolható, s a köznyelvi használatban, liturgikus imádságokban is előforduló menny főnév többes száma is: fölvitték a mennyekbe; felviszem a lelkét a mennyekbe; mennyekbe lész jutalma; vélem lészen mennyeknek országában; föltekintek a mennyégbe; mennyégbe lësz jutalma. Két utolsó példánkat akár szóösszetételnek is nevezhetnénk, ahol a menny + ég kapcsolódhatott össze az azonos jelentés alapján. S ahogy a menny főnévnek, úgy az ég főnévnek is, ismét a köznyelvhez hasonlóan, használatos a többes száma: nyizsd meg az egeket, széttekintësk az egekre.

II. Az igei toldalékok közül, nyelvjárási volta miatt említésre méltó a következő:

II/a. A feltételes mód egyes szám 1. személyben népi imádságainkban csak ritkán szerepel az ún. -nákolás:

Urat akarnák hozzám venni;
Hogyne sírnák, keseregnék.

II/b. Kijelentő mód egyes szám 3. személyben -n ragot találtam a vagyon és a leszen igén. Imádságainkban igen gyakori ez a rag: a vagyon több alkalommal is jelentkezik:

abba vagyon szép Szüz Mária;
azon vagyon három angyal;
fejem vagyon nékem;
nëkëm vagyon három őrző őranygyalom;
ot vagyon ety szent keresztfa,
azon vagyon fëlfeszítve;
uram teremtém it vagyon két lélek.

A lesz igén (leszen, lészen, lészën, lëszën)pedig még gyakrabban fordul elő az említett -n igerag, pl.

vélem leszen a paradicsom kertjében;
anak nyitva leszen Menyország Kapuja;
Paradicsomkerbe lészen véllem ëggyütt;
és semmi fogyatkozás házánál nem lészen;
Ne sírj, ne ríjj, édesanyám,
Mer az igaz lészen;
velem lëszën az örök dicsősségben stb.

Benkő Lorándék az ősmagyar kori változások utolsó fázisaként tartják számon az -n rag kijelentő módú egyes szám 3. személyű igéken való megjelenését: "... ez az -n rag, mely kizárólag határozatlan tárgyú vagy tárgyatlan paradigmában szerepelt, átkerült néhány mindig intranzitív igére: vagyon, mëgyën" (Benkő L. főszerk. 1991–1995. I:129).

Ugyanakkor ez a Király Lajos szerint tipikus kelet-magyarországinak tartott nyelvjárási jelenség (Király 1997:537), mint látható, nem bizonyult ritkának a vajdasági magyar népi imádságokban sem.

II/c. Kálmán Béla szerint "-n ragot kap egyes déli és keleti peremvidékeken néhány ige a múlt idő egyes sz. 3. személyében: (Dél-Somogy és Ormánság) öttün, kaptun, jártun (evett, kapott, járt); (Csanádapátfalva) hosztin, vittin, beszéltin (hozott, vitt, beszélt); (csángó, Szabófalva) hosztán (hozott)" (Kálmán 1971:54). Valószínűleg ugyanezt a ritka igeragot leltem meg az egyik csókai imádságban:

piros hajnal hasadán,

Mária benne nyugodán. Erre engednek következtetni az ezeket követő sorok igéi is, melyek szintén múlt idő egyes szám 3. személyűek:

Úr tüle született,

Világ tülle támadott...

Vajdasági dialektológiai szakirodalmunk eddig nem szólt erről a ragról. A magyar nyelvtörténeti szakmunkák sem említik.

Erdélyi Zsuzsanna a következőket jegyezte meg az ilyen igealakokról: "Pais Dezsőt haláláig foglakoztatta a ´Felelén a Szent Szűz...´, a ´S megkérdeztén...´ ... s a számára különösen érdekes ´Iha megalivan´ (kiemelések tőlem, S. I.), mely már az Ómagyar Mária-siralom nyelvi világát hozta közelébe" (Erdélyi 1988:717).

Pais Dezső hozzászólásában viszont azt is megfigyelhetjük, hogy ő tárgyas igealakok sajátosságaként értelmezi az említett -n rag fölvételét a Felelén a szent szüz, valamint az Eljöve Szent Világ Uristen és megkérdeztén moldvai (lécpedi és diószéni származású) imasorokban. Pais szerint "Igen érdemleges adalék mind a kettő annak a jelenségnek a megvilágításához, hogy egyes 3. személyű tárgyas igealakok némelykor még egy -n végződést is vesznek fel. Az 1515-i konstantinápolyi rovásfelirat egyik elemének irtán (ezt) olvasatával kapcsolatban hoztam napirendre a kérdést..." (Pais 1971:366). Csakhogy a vajdasági imádságban nem tárgyas ragozású igékről van szó: hasadán, aludán. Talán mégsem csak a tárgyas ragozás ritka (esetleg ősi) eleme ez az igerag. További nyelvészeti kutatásokat igényel ennek az eldöntése és definiálása. Ez a két csókai ige is kevés adat ahhoz, hogy az -n ragot elfogadhassam a múlt idő paradigmasorába tartozó elemnek, de a Kálmán Béla által említett nyelvjárási sajátosságot két megőrzött archaikus adattal mindenesetre bővíthetem, mint ahogy az Erdélyi Zsuzsanna gyűjtésében előfordulóakat is ezáltal gyarapíthatom.

II/d. Néhány tárgyas ragozású igénél az illeszkedés nélküli -i, -ik rag használatos. Ilyen ragokkal találkozott Penavin Olga a Bánátban élő szegedi kirajzású ő-zők nyelvében (Penavin 1995:99), és az imádságokban magam is találtam hasonlót Szentmihályról:

Egyik őrőz egem
másik bezári a szememet
harmadik vári a lelkemet,
és Kikindáról is:
aki eztet este rögge elmondi.

A bácskai Ludas község telepesei is szegedi kirajzásúak, s náluk is használatos az efajta ragozás:

Ëggyik ëngëm mëgőriz,
másik a szëmem zári,
harmadik a bűnös lelkem vári.

Egyik kupuszinai adatközlőm pedig hosszú időt töltött Szlavóniában, s valószínűleg az ottani magyar nyelvjárás hatásaként jelentkezik imádságában ez a ragozás:

dárdával dárdázik,...
tövissel koronázik.

Amint e néhány kiragadott példából is látható, az írástudatlan tömegek által átörökített népi imahagyomány nyelvezetét a nyelvjárási sajátosságok sokszínűsége jellemzi, és egy hosszabb tanulmány szinte magán ezen a népköltészeti műfajon keresztül is bemutathatná a vajdasági magyarok nyelvjárásairól eddig szerzett ismereteinket, illetve még bővíthetné is azokat.

IRODALOM

1. Benkő Loránd (főszerk.:1991–1995): *A magyar nyelv történeti nyelvtana I.*, II/1., II/2. Akadémiai Kiadó, Budapest.
2. Erdélyi Zsuzsanna (1988): *Archaikus népi imádságok.* In: Vargyas Lajos (főszerk.): Magyar néprajz V. Magyar népköltészet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 692–748. p.
3. S. Hámori Antónia (1995): *Az alárendelő szerkezetek.* A főnévi szerkezetek. In: Benkő L. főszerk. Akadémiai Kiadó, Budapest.
4. Kálmán Béla (1971): *Nyelvjárásaink. Tankönyvkiadó*, Budapest.
5. Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor (1995): *Mennyiben beszél más nyelven falu és város...?* Falu–város különbségek a viselkedésben, a szemléletben és a nyelvhasználatban. In: ugyanők: "Jelbeszéd az életünk". Budapest, 592–602. p.
6. Keszeg Vilmos (1993): *A tartalom szerveződése a beszédszokásokban*. Korunk, Kolozsvár, 1993., 8. sz., 23–30.
7. Király Lajos (1997): *A mai magyar nyelvjárások*. In: A. Jászó Anna (főszerk.): A magyar nyelv könyve. Trezor Kiadó, Budapest, 521–558.
8. Kiss Jenő szerk. (2001): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
9. Pais Dezső (1971): *Korreferátum Erdélyi Zsuzsanna előadásához*. Ethnographia, Budapest, LXXXII. 3. sz., 364–367.
10. Penavin Olga (1988): *Bácskai magyar nyelvjárási atlasz*. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék.
11. Penavin Olga (1995): *A jugoszláviai Bánát magyar nyelvjárási atlasza*. Cnesa, Kanizsa.
12. Silling István (1992): *Kupuszinai tájszótár*. Jugoszláviai Magyar Művelődési Társaság, Újvidék.

13. Silling István (1997): *Kakasok szólalnak, Máriát kiáltanak*. Adalék a vajdasági magyar archaikus népi imádságok variálódási vizsgálatához. Logos Grafikai Műhely, Tóthfalu.
14. Silling István (2003): *Vajdasági népi imádságok és nyelvezetük*. Forum, Újvidék
15. Varga József (1998): *Nyelvjárási sajátosságok Hetésben*. Muratáj, Lendva, 1. sz., 169–175. p.

Резиме: Аутор у свом раду: „Дијалектолошки елементи у војвођанским архаичним народним молитвама" најпре говори о архаичним народним молитвама које су најкасније откривени жанр у мађарској фолклористици. Ови кратки лирско-епски садржаји нису карактеристике само мађарског фолклора, јер су они познати и у фолклору других европских народа, и то код Италијана, Пољака, Срба, Словенаца, Хрвата, Руса, Албанаца који живе у Италији, Португалаца, Исланђана итд. Само они нису подједнако истражени код свих ових народа.
Корени мађарских архаичних молитви налазе се у хришћанској духовној традицији касног средњег века. Поред тога што су у њима сачувани многи елементи духовне културе тога времена, у њима се могу наћи и такви језички архаизми, до данас сачувани језички фосили који се данас не могу наћи ни у стандардном књижевном говору, нити су игде забележени као писани споменици историје језика. Аутор текста истиче неке облике глагола који се односе на она мађарска глаголска времена која су се током историје толико изгубила да их савремени мађарски језик не користи, значи нису део нити норме данашњег језика, нити су познати као карактеристике данашњих мађарских дијалеката. Зато су веома интересантни за истраживаче ових научних дисциплина. Неки глаголски наставци, нпр. нађени у народној молитви у Чоки, су пак прави раритети за које на нашем подручју није чула ни наука о историји језика. Због оваквих и сличних појава је потребна детаљна лингвистичка анализа војвођанских мађарских архаичних молитви.
Кључне речи: историја језика, мађарски дијалекти, народна књижевност, архаичне народне молитве, Војводина.

Summary: In his work "Dialectological Elements in Archaic Folk Prayers of Voivodina", the author first speaks about archaic folk prayers that, as a genre, were later discovered in Hungarian folkloristic. These short lyric-epic contents do not characterize Hungarian folklore only, they are well known in the folklore of other European nations, such as Italians, Poles, Serbs, Slovenians, Croats, Russians, Albanians who live in Italy, Portuguese, Islanders, and others. They have not been equally examined in each nation.
The roots of Hungarian archaic prayers lie in Christian spiritual tradition of the late middle ages. Besides they preserved some elements of spiritual culture of that time, they contain special language archaisms, preserved language fossils that cannot be traced nether in standard literary speech, nor as written testimonies of language history. The author emphasizes certain verb forms related to some tenses that disappeared from Hungarian and exist no longer as a contemporary language standard, or as a characteristic of Hungarian dialects. This makes them very interesting for researchers who deal with these disciplines. Some verb endings, for example those found in a folk prayer in Čoka, are real rarities, here often unknown to the language history science. Because of these and similar phenomena, there is a need for further linguistic analysis of Hungarian archaic prayers of Voivodina.
Key Words: language history, Hungarian dialects, folk literature, archaic folk prayers, Voivodina.

Резюме: Автор в своей работе «Диалектные злементы в архаичных народных молитвах в Воеводины» сначала говорит о архаичных народных молитвах, которые как жанр в венгерской фольклористике отрыты позже всех. Эти короткие лирическо-эпические содержания не являются характеристикой только венгерского фольклора, так как они известны и в фольклоре других европейских народов, у Итальянцев, Поляков, Сербов, Словенцев, Хорватов, Русских, Албанцев пребывающих в Италии, Португальцев, Исландцев и т. д. Только они не одинаково исследованы у всех этих народов.

Источники венгерских архаичных молитв находятся в христианской духовной традиции позднего средневековья. Кроме того что в них сохранены многие элементы духовной культуры того времени, в них можем найти и такие языковые архаизмы, до сего времени сохранены языковые древности, которые сегодня не можем найти в стандартной литературной речи, а также они нигде не отмечены как письменные памятники истории языка. Автор текста подчеркивает некоторые виды глагола, относящиеся к тем венгерским глагольным временам, потерянным в течении истории в такой степени, что в современном венгерском языке их не употребляют; значит они не являются частью нормы нынешнего языка, а также неизвестны как характеристики сегодняшних венгерских диалектов. Поэтому они весьма интересны для исследователей этих научных дисциплин. Некоторые глагольные окончания, как напр. найденные в народной молитве в Чоке, являются настоящими редкостями, которые на наших просторах неизвестны даже науке о истории языка. Из-за таких и сходных явлений неопходим подробный лингвистический анализ воеводинских венгерских архаичных молитв.
Ключевые слова: История языка, венгерские диалекты, народная литература, архаичные народные молитвы, Воеводина.

МР ВЕСЕЛИНА ЂУРКИН
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::811.163.41
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.121-143
Примљено: 08. 11. 2003.

АНАЛИТИЧКИ ПРИСТУП ДЕФИНИСАЊУ ГРАМАТИЧКИХ И ПРАВОПИСНИХ ПОЈМОВА У УЏБЕНИЦИМА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК ОД I ДО IV РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Иако је настава језика на самом почетку школовања усмерена више ка развоју говорних способности и мишљења, неголи стицању знања о језику, ипак се на сасвим доњој равни остварује и њена лингвистичка компонента. Не очекује се да на овом нивоу изучавања језика дефиниције буду строго научне, али би морале бити довољно делотворне, оперативне како би се један појам јасно разграничио од другог. Веома је важно да дете добије поуздану оријентацију у запажању тих појмова у сопственом говору, свакодневној комуникацији и књижевним текстовима. У раду се даје детаљнији преглед граматичке терминологије која је заступљена у основношколским уџбеницима за прва четири разреда и анализира се како су поједини појмови из језичких области обрађени, односно дефинисани. Указује се на пропусте учињене у самом приступу језичкој проблематици, систематизацији језичке грађе и дефинисању граматичких и правописних појмова.
Кључне речи: језик, граматика, уџбеник, нижи разреди основне школе.

1. Уводне напомене

Уџбеници за језик представљају темељне књиге на којима почива целокупан процес наставе матерњег језика, стога заслужују да им се посвети посебна пажња. Једна озбиљнија анализа уџбеника захтевала би увид у обим и структурирање наставних садржаја у њему, начин њихове интерпретације, усклађеност са интелектуалним и језичким могућностима оних којима је намењен, као и утицај на њихов интелектуални напредак, увид у језичко-стилску обликованост и степен изграђености система појмова, што, свакако, премашује скромне оквире овога рада.

Задатак овог малог истраживања јесте да понуди детаљнији преглед граматичке терминологије која је заступљена у основношколским уџбеницима за

прва четири разреда и анализира како су поједини појмови из језичких области обрађени, односно дефинисани. Тако би се могао стећи увид у то на који су начин репрезентована граматичка правила и појмови које треба да усвоје ученици млађег узраста. Сем тога, један од циљева истраживања јесте да се укаже на евентуалне пропусте у самом приступу језичкој проблематици, систематизацији језичке грађе и дефинисању граматичких и правописних појмова.

Издвојили смо све дефиниције, команде и упутства везане за граматичке појмове (из уџбеника II – IV разреда, в. стр. 142) и разврстали их према томе којој области науке о језику припадају (фонетика и фонологија, морфологија, синтакса, лексикологија), а у оквиру датих области класификовали смо их по врстама речи и граматичким категоријама које их карактеришу. Такође је дат и преглед правописних правила из уџбеника од I до IV разреда, која су груписана по следећим областима: писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, сугласник Х, сугласник Ј, интерпункција, скраћенице, подела речи на крају реда.

Овакав поступак разврставања, односно груписања дефиниција по областима изучавања језика, учињен је како би се омогућио бољи увид у вертикалну и хоризонталну повезаност градива у уџбеницима.

Посебно су издвојене дефиниције језичких појмова из уџбеника за I разред.

Поред сваке дефиниције (команде, савета, упутства) у загради је дата ознака уџбеника из ког је дефиниција преузета (римско I, II, III и IV) и страница на којој се у уџбенику налази (арапски бројеви).

2. Преглед дефиниција језичких појмова у уџбенику за I разред основне школе

У овом делу рада дат је преглед дефиниција, констатација, савета и упутстава у вези са језичким чињеницама које се налазе у уџбенику за I разред основне школе. Након овог прегледа следе коментари појединих формулација с обзиром на њихову јасност, тачност, прецизност, логичност и прилагођеност узрасту деце којима су намењене, односно њиховим језичким и интелектуалним могућностима.

1) Речи су састављене од гласова. (I, 7) / **2)** Сваки глас има своју ознаку – слово. (I, 7) / **3)** Речима се именују бића, предмети, радње, особине: ученик–књига–читати–занимљив; мачка–буквар–писати–уредан; цвеће–звоно–слушати–добар. (I, 7) / **4)** Најпотребније су ти речи које именују предмете и бића, затим оне које означавају радње, а потом оне којима се истичу особине некога или нечега. (I, 9) / **5)** И ти можеш да ствараш нове речи. Заменом или допуном гласова или слова у једној речи – добићеш нове речи. (I, 18) / **6)** Од узвика **ej** добићеш други узвик **ex** ако глас или слово **j** замениш са **x**. (I, 18) / **7)** Ако, пак, узвик **ex** допуниш још једним **o** добићеш реч **exo**, а кад му додаш два гласа или слова –**см**, настаје реч **смех**... (I, 18) / **8)** Реченица настаје тако што се речи међусобно повежу у целину којом се казује нешто разумљиво, јасно. (I, 7) / **9)** Да ти кажем: матерњи језик добро зна онај ко уме, када затреба, да главним речима у реченици дода нове, тако да она постане још разумљивија, лепша и богатија у значењу. (I, 19) / **10)** Лепота говора је у јасној реченици. (I, 31) / **11)**

Лепо говорење се најпре огледа у јасној, разумљивој реченици. (I, 31) / **12)** Али, све те и многе друге речи праву вредност и лепоту добију када се ваљано повежу, удруже са другим речима – у реченици. (I, 31) / **13)** Богат речник имаће сваки ђак ако научи доста речи и ако стално вежба течно и лепо говорење и писање. (I, 9) / **14)** Ако желиш ваљано да се служиш матерњим језиком, треба свакодневно да усвајаш нове речи и да их употребљаваш у говору и писању на правом месту. (I, 9) / **15)** А знаш ли да се такав скуп речи насталих од једне, а које имају сродно значење, назива породица речи? (I, 22) / **16)** Језик је најсавршеније и најједноставније средство којим се људи међусобно споразумевају. (I, 27) / **17)** Свака реч у њему (језику) означава, именује један појам. А да ли је увек тако? Није! (I, 27) / **18)** Постоје речи, јамачно у мањем броју, које се састоје од истих гласова, али имају различито значење. (I, 27) / **19)** Али, језик је људски и животињски орган. (I, 27) / **20)** Чак, речју језик често се означава и нешто што личи на језик: део пламена, клатно у звонцету (језичак), део кантара или теразија, који показује тежину (језичац). (I, 27) / **21)** Још један пример: реч лист значи део биљке, али и део књиге или свеске, врсту штампе, чак део људског тела – мишић на нози испод колена. (I, 27) / **22)** А када се нареди некоме: Држи језик за зубима! – онда се захтева да тај ћути. (I, 27) / **23)** Лепота језика је у богатству речи. Лепе и нове речи најпре ћеш наћи у песмама и причама. (I, 31) / **24)** Али, њих можеш лако запазити и у свакодневном говору и писању. Само треба стално ослушкивати и загледати! (I, 30) / **25)** Видели смо како једна реч може имати више различитих значења. (I, 30) / **26)** Али у твом матерњем језику много је више речи којима се исказује исто или слично значење. (I, 30) / **27)** Реч јунак означава храброг човека из стварног живота, али се и главни лик неке узбудљиве приче или драме назива јунак. Ко може постати јунак? Само онај ко је: храбар, смео, одважан, срчан, неустрашив. (I, 30) / **28)** А о лепоти и богатству нашег језика може се: говорити, разговарати, надговарати, казивати, саопштавати, беседити, писати, записивати... (I, 30) / **29)** И ти ћеш обогатити свој речник ако упамтиш више речи којима ћеш се ваљано служити у говору и писању. (I, 30) / **30)** Слушај и гледај, записуј и памти нове и лепе речи. (I, 30) / **31)** Лепо говорење се најпре огледа у јасној, разумљивој реченици. То значи да свака реч у њој ваља да се употреби правилно: у правом тренутку и на правом месту. (I, 31) / **32)** Сети се, речима се именују предмети, бића, радње, особине. (I, 31) / **33)** О речима смо доста говорили. Али оне се могу стално посматрати и опет ће нам казати нешто ново. (I, 40) / **34)** Значи, у нашем језику постоје многе речи од којих се могу сачинити нове, њима сродне речи по значењу. (I, 40) / **35)** Од једне речи, такође се могу добити друге, али са умањеним или увећаним значењем. (I, 40) / **36)** О томе да речи своје право значење имају у реченици – да и не говоримо. (I, 40) / **37)** Сигурно не знаш да је у стара времена у српском језику реч СЛОВО значила реч. А слова су се називала писмена. (I, 46) / **38)** Уверен сам да умеш све лакше и успешније да уочаваш и памтиш нове речи. (I, 52) / **39)** Речи добар и рђав или врлина и мана имају потпуно супротна значења. То исто важи и за речи: мали - велики, бео – црн, горе – доле, уско – широко, лепо – ружно... (I, 52) / **40)** Упамти добро: и најлепше речи своју праву вредност и лепоту добију тек када се употребе у реченици. (I, 52)

Коментари

Ако се пажљивије удубимо у неке од наведених формулација, приметићемо како нису сасвим у складу са развојним, односно језичким могућностима деце.

Опште је позната чињеница да разумевање сложенијих синтаксичких облика, посебно зависно-сложених реченица, представља проблем за децу млађег основношколског узраста, будући да се код њих сложенији синтаксички облици формирају касније. За дете које у своме говору употребљава углавном просте и просте проширене реченице, које је навикло да свет око себе спознаје по закону најмањег напора (учење као извор радости, као облик живљења), разумевање дугих и сложених реченичних конструкција изискује велики напор, што ствара

низ негативних осећања, па граматика убрзо постаје синоним за досаду, нервозу, замор (да не ређамо даље).

Изразит пример једне такве сложене реченичне конструкције имамо под бр. 9, где поред главне реченице – *матерњи језик добро зна онај* (занемарили смо први део целине: *Да ти кажем*) - имамо и три зависне, од којих је једна уметнута. Овде нећемо вршити детаљну синтаксичку анализу таквих реченица, већ само указати на њих. То су формулације наведене под бр.: 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40. Очигледно је да аутори нису у потпуности имали у виду когнитивне способности деце.

Иако је настава језика на самом почетку школовања усмерена више ка развоју говорних способности и мишљења, неголи стицању језичког знања, дете у I разреду ипак стиче неке минималне језичке спознаје, доиста непотпуне. Дакле, на сасвим доњој равни остварује се и њена лингвистичка компонента.

У средиште наставе граматике у млађим разредима основне школе постављен је појам речи и реченице.

У науци о језику уобичајено је схватање појма речи као централне јединице језичког система. Такође је уобичајено да се она узима као параметар којим се одређују готово све друге јединице, и нижег и вишег ранга. Проблем дефинисања речи – једног од најважнијих, али и најтеже одредивих појмова у науци о језику – намеће се већ у I разреду. Нема користи да се деци овога узраста понуди било која научна дефиниција овога појма. Важно је да дете добије поуздану оријентацију у запажању појма речи у сопственом говору, свакодневној комуникацији и књижевним текстовима. Стога се на почетку школовања ваља одлучити за уобичајену, макар с обзиром на потпуност и тачност недовршену дефиницију. Одређење неке језичке чињенице не би смело унети пометњу код деце, као што је случај са дефиницијом речи датој у овом уџбенику, где се каже да су *речи састављене од гласова*. На основу ове дефиниције ученици не стичу сасвим поуздану оријентацију у запажању појма речи, будући да у нашем језику постоје речи које се састоје од само једног гласа. Таква спознаја речи неопходна је већ у I разреду, пре свега ради правописа. Дакле, деца би већ морала знати да се реч може састојати од једног гласа који има одређено значење (*и, с, к, у, о, а*), што значи да би дефиницију под бр. 1 требало преиначити, односно заменити је прихватљивијом, као нпр.:

Речи у нашем језику састоје се од једног или више гласова.

Непрецизно је и неприхватљиво одређење реченице (в. бр. 8) као целине настале међусобним повезивањем речи, којом се казује нешто разумљиво и јасно. Оваква дефиниција, макар она била намењена и ученицима I разреда, не може се прихватити, не због тога што није довољно научна, него што је као

таква неделотворна, неоперативна. Немогуће је на темељу овакве дефиниције јасно разграничити појам реченице од појма синтагме с којим се дете среће тек касније, а која такође настаје удруживањем речи и при том је јасна и разумљива (нпр. *лакомислен дечак, драга девојчица*). Реченица може бити скуп речи или само једна реч којом се преноси потпуна информација, што се, такође, не да закључити из наведене дефиниције.

У I разреду инсистира се на томе да дете схвати разлику између гласа и слова као ознаке за глас. Пошто та разлика тек треба да се утемељи, пожељно би било избећи довођење ова два појма у дисјунктиван однос, како је учињено у примерима под бр. 5, 6 и 7.

Ваљало би обратити пажњу и на формулацију бр. 4, где се деци указује на то које су речи најпотребније, а које мање потребне. Можда би такву врсту компарације било добро избећи, особито код деце овог доба, јер би их могла навести на то да посумњају у вредност и важност неких врста речи, те да помисле како неке заслужују да им се посвети више пажње него другима.

Формулацији датој под бр. 20 могла би се учинити замерка с обзиром на избор примера (*клатно*, *кантар*, *теразије*) којима се објашњава појам вишезначности, јер детету није познато значење поменутих речи. Требало је одабрати речи блиске дечијој говорној пракси и свакодневној говорној ситуацији.

Није добро да искази намењени деци овога узраста буду оптерећени речима које не доприносе побољшању њихове информативности, већ, напротив, одвраћају пажњу од онога што чини њихову суштину (нпр.: *али, пак, јамачно* (18), *чак, значи*).

Такође је пожељно избећи ситуације у којима се ствара привид комуникације, лажно вођење дијалога (в. пр. 15, 37).

Много је савета, упутстава, поука које говоре о лепоти говорења, о томе где се "налазе лепе речи" и шта значи "ваљано се служити речима", о томе како их ваља употребити у "правом тренутку" и на "правом месту". Истина, од таквих савета нема штете, али ни превелике користи. Деци се лепота језика и вредноте говора морају откривати кроз добро осмишљен и разрађен систем вежби, усмених и писмених. На то опомиње и једна од многобројних пословица у овом уџбенику: *Лако је говорити, али је тешко творити*.

3. Преглед граматичких појмова по језичким областима у уџбеницима од II до IV разреда основне школе

Посебно смо издвојили све дефиниције и упутства везана за граматичке појмове из уџбеника од II до IV разреда и разврстали их према томе којој области науке о језику припадају:

3.1. фонетика и фонологија

3.2. морфологија
3.3. синтакса
3.4. лексикологија.

У оквиру датих области даље смо их разврстали по врстама речи и њима својственим граматичким категоријама.

Овакав поступак разврставања дефиниција по областима изучавања језика омогућава увид у степен остварености хоризонталне и вертикалне повезаности градива у уџбеницима, као и увид у то колико су поједине језичке области заступљене, да ли се мање-више подједнако обрађују или су неке занемарене у односу на друге.

Након сваке језичке области следи коментар.

3.1. Фонетика и фонологија

1) Српски језик има 30 гласова. (II, 5) / **2)** За сваки глас постоји одговарајуће слово. (II, 5) / **3)** Део речи који изговарамо једним отварањем уста зовемо слог. (II, 81) / **4)** Гласови у слогу који се истичу приликом изговора и који и сами могу чинити слог зову се самогласници. (II, 84) / **5)** Наш језик има пет самогласника. То су гласови: А, Е, И, О, У. (II, 84) / **6)** Гласови који се у изговору групишу око самогласника зову се сугласници. Наш језик има двадесет пет сугласника. То су гласови: Б, В, Г, Д, Ђ, Ж, З, Ј, К, Л, Љ, М, Н, Њ, П, Р, С, Т, Ћ, Ф, Х, Ц, Ч, Џ, Ш. (II, 84) / **7)** Глас Р у нашем језику може бити и сугласник и самогласник. (II, 84) / **8)** Јаче изговорени слогови зову се наглашени, а слабије изговорени јесу ненаглашени слогови. (III, 73) / **9)** По дужини изговарања у речима, самогласници могу бити дуги и кратки. (III, 74) / **10)** Именицу **јабука** изговарамо у једнини нешто краће, а у множини дуже. (IV, 33) / **11)** Кад кажемо једна **јабука** гласови **у** и **а** су кратки. (IV, 33) / **12)** Кад кажемо: неколико **јабука**, ти гласови се изговарају дуго и отегнуто. (IV, 33) / **13)** Ту разлику у дужини гласова можемо и овако приказати:

ЈАБ [У] К [А] ЈЕДНИНА

ЈАБ [У] К [А] МНОЖИНА

14) Овде смо реч поделили на три гласовне групе. Свака од њих изговара се једним отварањем уста, односно једним гласовним замахом. Овакве групе гласова називају се слогови. (IV, 80) / **15)** Сваки слог садржи и по један глас који се може дуго и гласно изговарати (певати). То су гласови: а, е, и, о, у (понекад и р). Подсети се: иза тих гласова се деле речи ради преношења у нови ред. (IV, 80) / **16)** Сви слогови у речи не изговарају се истом јачином гласа. (IV, 80) / **17)** Увек се један слог посебно истиче, то јест – наглашава. (IV, 80) / **18)** Он се изговара нешто гласније (јаче) од осталих. Из наведених примера можеш закључити да последњи (завршни) слог у речима никада није наглашен. (IV, 80) / **19)** Речи које имају свој нагласак (акценат) јесу наглашене (акцентоване) речи. (IV, 81) / **20)** Наведена пословица се природно исказује у три изговорне целине:

1.	2.	3.	
Памет је	старија	од књиге	(IV, 82)

21) Акценатске (изговорне) целине од две речи имају уз наглашену и по једну ненаглашену реч. (IV, 82) / **22)** Свака изговорна целина која је састављена од две или више речи мора имати једну наглашену (акцентовану) реч, а уз њу се може појавити и више ненаглашених речи. (IV, 82) / **23)** Ако при изговору и писању не разликујеш довољно гласове Ч и Ћ, онда уради следеће вежбе. (IV, 14)

Коментари

У односу на морфологију и синтаксу, могло би се рећи да је фонетика (са фонологијом) у настави матерњег језика неправедно занемарена. Знања која деца од I до IV разреда основне школе стичу из ове области врло су скромна.

У првом разреду инсистира се на правилној артикулацији свих гласова матерњег језика, као и на томе да дете схвати разлику између гласа и слова као ознаке за глас. Учећи слова, дете истовремено уочава и позиције у којима она могу да се јаве – почетак, крај и средина речи – што поспешује развој његових аналитичких способности.

Спознаја о појму гласа утврђује се и проширује у II разреду. Дете стиче и прве спознаје о гласовном систему свога језика учећи да постоје две основне класе гласова – самогласници и сугласници, као и да постоји глас **р** који се двојако понаша – и као сугласник, и као самогласник. Дефинисан је и појам слога.

У III разреду детету се предочава да изговор слога може бити наглашен и ненаглашен, дуг и кратак. Нема вертикалног повезивања са претходно стеченим знањем у II разреду.

У IV разреду понавља се и утврђује појам слога и самогласника као носилаца прозодијских особина. Ученик се упознаје са појмом акцента и акценатске целине.

Без неког особитог удубљивања у материјал који имамо пред собом дâ се закључити да знања која деца стичу из области фонетике и фонологије нису довољно добро међу собом повезана – ни хоризонтално, ни вертикално (одсуство континуитета, систематичности и очигледности).

Важно је напоменути и следеће: пошто деца у IV разреду стичу спознају о постојању променљивих и непроменљивих речи, можда би било добро да им се скрене пажња и на гласовни састав облика речи, тј. на понашање гласова у промени облика речи. Таква пракса је постојала у наставним плановима и програмима до II светског рата, што се може јасно уочити у многобројним читанкама тог времена.

3.2. Морфологија

Именице

1) Реч је скуп гласова који има одређено значење. (II, 49) / **2)** Поједине речи у нашем језику именују бића. (II, 49) / **3)** Поједине речи у нашем језику именују предмете. (II, 52) / **4)** Речи које означавају имена бића, предмета и појава зову се именице. (III, 15) / **5)** Именице дете, зец, кућа и све друге које означавају и предмете са истим, заједничким особинама зову се заједничке именице. (III, 16) / **6)** Имена и презимена људи су властите именице и пишу се великим почетним словом. (III, 17) / **7)** Имена градова, река и планина су властите именице и пишу се великим почетним словом. (III, 17) / **8)** Именице које, као песак и вода, означавају неку материју (грађу) називају се градивне именице.

(IV, 24) / **9)** Оне истим именом означавају различите количине материје, како највеће, тако и њене најмање делове. (IV, 24) / **10)** Именице које, као лишће и грање, означавају збир предмета или бића називају се збирне именице. (IV, 28) / **11)** Речи које означавају имена бића и предмета разликују се по роду. Оне могу бити мушког, женског и средњег рода. (II, 56) / **12)** Именице имају три рода: мушки, женски и средњи род. (III, 19) / **13)** Речи које именују бића и предмете имају различите облике за једнину и множину. (II, 59) / **14)** Када заједничка именица означава једно биће или један предмет, она је у једнини, а ако означава више бића или предмета, она је у множини. (III, 23) / **15)** Властите именице означавају једну особу, један град, једно село, једну планину или реку па зато немају множину. (III, 24) / **16)** Ипак, понекад је могућа употреба властитих именица и у облицима множине. Али, то су само изузеци. (III, 24) / **17)** Множина се некад употребљава и од градивних именица. На пример: вода, гума, камен, а у множини: воде, гуме, каменови (разних врста и облика). (IV, 31) / **18)** Властите именице немају множине, јер оне готово увек означавају само једну особу, једно насеље, планину, реку... Но може се рећи: Посетиле су ме Светлане (Јокић и Димић). – У нашој школи је неколико Милана. – Овог пролећа су Мораве много надошле (Западна, Јужна, Велика)... (IV, 31) / **19)** Збирне именице такође немају облик за множину, јер оне својом једнином означавају збир више бића и предмета. (IV, 31) / **20)** Именице се појављују у више облика. (IV, 75) / **21)** Оне мењају свој облик и прилагођавају га служби коју имају у реченици. (IV, 75) / **22)** Именице су, значи, променљиве речи. (IV, 75) / **23)** Место радње такође се казује именицама: читаоница, ковачница, гледалиште. (IV, 18)

Придеви

24) Речи које стоје уз именице и означавају особине бића, предмета и појава зову се придеви. (III, 53) / **25)** Придеви су важне речи за описивање некога или нечега. (III, 53) / **26)** Придеви који описују какво је нешто називају се описни придеви. (III, 53) / **27)** Придеви имају посебне, различите облике за сва три рода. (III, 57) / **28)** Придев прима род од именице уз коју стоји. Кажемо да се слаже са именицом у роду: кога рода је именица, тога рода је и придев. (III, 57) / **29)** Придеви имају различите облике за једнину и множину: леп дан – лепи дани; весела птица – веселе птице; мало двориште – мала дворишта. (III, 58) / **30)** Када је именица у једнини, и придев који уз њу стоји је у једнини. (III, 58) / **31)** Када је именица у множини, и придев уз њу је у множини. (III, 58) / **32)** Придеви се слажу са именицом уз коју стоје и у роду и у броју. (III, 58) / **33)** Придеви имају посебне облике за поједине родове. (IV, 43) / **34)** Они увек примају род именица уз које стоје. (IV, 43) / **35)** Кога је рода именица, тога је рода и придев. (IV, 43) / **36)** Придеви имају оба броја – једнину и множину. (IV, 44) / **37)** Они број примају од именица уз које стоје. (IV, 45) / **38)** Ове речи су придеви. (IV, 36) / **39)** Овакви придеви који казују разне особине, то јест описују какво је нешто, јесу описни придеви. (IV, 36) / **40)** Свака ствар и свако биће имају по више особина и оне се најчешће саопштавају описним придевима. (IV, 36) / **41)** Овакве речи које означавају чије је шта, јесу присвојни придеви. (IV, 38) / **42)** Присвојни придеви одређују предмете и бића по припадности. (IV, 38) / **43)** Они су написани великим почетним словом. (IV, 38) / **44)** И сви други присвојни придеви који су постали од властитих именица наставцима **-ов**, **-ев** и **-ин** пишу се великим почетним словом. (IV, 39) / **45)** Придеви који су постали од властитих именица наставцима **-ски**, **-чки**, **-шки** пишу се малим почетним словом. На пример: београдски (студенти), шабачки (вашар), новосадски (паркови), вршачки (виногради), ужички (кајмак), рашки (предео), сремски (бостан). (IV, 39) / **46)** Од градивних именица земља, дрво и кожа постали су придеви земљани, дрвени, кожни. (IV, 41) / **47)** Пошто ти придеви означавају од које је грађе (материје) нешто начињено, они се називају градивни придеви. (IV, 41)

Заменице

48) Речи ја, ти и он упућују на поједина лица, а неки пут и замењују њихова имена, па се зато називају личне заменице. (IV, 50) / **49)** Прво лице је оно које говори. (IV, 50) / **50)** Лична заменица

за прво лице једнине јесте **ја**. (IV, 50) / **51)** Друго лице је оно коме се говори. Оно слуша разговор и учествује у њему. (IV, 51) / **52)** Лична заменица за друго лице једнине гласи **ти**. (IV, 51) / **53)** Треће лице је оно о коме се говори. (IV, 51) / **54)** Лична заменица за треће лице једнине мушког рода је **он**. (IV, 51) / **55)** Када је реч о девојчици (женском роду), употребљава се заменица **она**. (IV, 51) / **56)** За дете (средњи род) лична заменица је **оно**. (IV, 51) / **57)** Пошто личне заменице **ја**, **ти**, **он**, **она**, **оно** упућују на поједине личности (појединце), све су оне у једнини. (IV, 51) / **58)** Дечаци из прве групе су говорили и при том себе скупно означили заменицом **ми**. То је заменица за прво лице множине. (IV, 51) / **59)** На групу слушалаца упућено је заменицом за друго лице множине – **ви**. (IV, 51) / **60)** Дечаци из треће групе означени су заменицом за треће лице множине – **они**. (IV, 51) / **61)** Да су у другој групи биле девојчице, за њих би се рекло **оне**. (IV, 51) / **62)** Да се говорило о бићима или предметима средњег рода, рекло би се **она** (Људска лица су драга. Она ме неодољиво привлаче). (IV, 51) / **63)** Личне заменице за прво и друго лице једнине и множине: **ја**, **ти**, **ми**, **ви** – заједничке су за сва три рода. (IV, 52) / **64)** Било да је особа мушког или женског рода, говорићемо јој **ти** (а из поштовања **Ви**). (IV, 52) / **65)** За треће лице постоје посебне заменице за сваки род: три за једнину и три за множину. (IV, 52) / **66)** Личне заменице за прво и друго лице упућују само на лица, на људе и саговорнике. (IV, 52) / **67)** Заменице за треће лице упућују и на ствари и на појаве. (IV, 52) / **68)** Лична заменица ви упућује на друго лице множине. Али њу употребљавамо и кад се обраћамо (говоримо или пишемо) само једној особи којој желимо да укажемо посебно поштовање и почаст. Тада се ова заменица пише великим почетним словом (Ви, Вас, Вама, Вам). (IV, 53)

Бројеви

69) Речи: девет, дванаест, седам, два; други, четврти, пети и шести јесу бројеви... (IV, 61) / **70)** Колико је чега на броју казују главни или основни бројеви. (IV, 61) / **71)** Главним бројевима најчешће нешто бројимо. (IV, 61) / **72)** Овакви бројеви, који одређују ствари и бића по реду, јесу редни бројеви. (IV, 61)

Глаīоли

73) Неке речи у нашем језику означавају радњу која се врши. (II, 62) / **74)** Глаголи су речи које означавају радњу. (III, 28) / **75)** Глаголи не означавају само радњу коју неко врши, него и стање у коме се неко налази. (III, 31) / **76)** Речи које означавају збивање, тј. шта се збива или шта се дешава такође су глаголи. (III, 32) / **77)** Глаголи су речи које означавају радњу, стање или збивање. (III, 34) / **78)** Глаголи имају посебне облике за различита лица. (III, 37) / **79)** ЈА – говорно лице, лице које говори. ТИ – лице са којим се говори. ОН – лице које није са говорником и саговорником. (III, 37) / **80)** Поред тога што означавају радњу, стање или збивање, глаголи исказују и време када се радња дешава. (III, 40) / **81)** Глаголи имају посебне облике за означавање прошлих, садашњих и будућих радњи, стања и збивања. (III, 40) / **82)** Глаголи имају посебне облике (времена) за означавање прошлих, садашњих и будућих радњи. (IV, 70) / **83)** Прошле радње се најчешће исказују перфектом, садашње презентом, а будуће футуром. (IV, 70) / **84)** То су три основна глаголска времена. (IV, 70) / 85) Мишљење и говорење утичу да постанемо свесни времена у коме смо. (IV, 71) / **86)** Тренуци говорења и мишљења представљају праву или текућу садашњост. (IV, 71) / **87)** У разговору употребљаваш све основне глаголске облике за казивање садашњости, прошлости и будућности. Зато облике садашњег времена (презента), прошлог времена (перфекта) и будућег времена (футура) не треба посебно да учиш. Они су у твом језичком осећању. (IV, 72) / **88)** Већ су ти познати многи глаголски облици. Они служе за казивање садашњости (презент), прошлости (перфекат) и будућности (футур). И глаголи су, дакле, променљиве речи. (IV, 75) / **89)** Већ знаш да се радње означавају глаголима, на пример: читати, ковати, гледати. Али те радње можемо да означимо и именицама: читање, ковање, гледање. (IV, 18) / **90)** Многи глаголи су постали (изведени) од именица и придева. (IV, 68) / **91)** Када се на именице **пут**,

лек и **стан** додају одговарајући наставци, постају глаголи: **путовати**, **лечити** и **становати**. (IV, 68) / **92)** Тако су и од придева **брз**, **стар** и **крив** постали глаголи: **брзати**, **старити** и **кривити**. (IV, 69) / **93)** Именице, заменице, придеви, глаголи и редни бројеви појављују се у више облика, па их називамо променљивим речима. (IV, 77)

Непроменљиве речи

94) Све речи које се не мењају, већ увек остају само у једном облику, јесу непроменљиве речи. (IV, 78) / **95)** Увек имају исти облик и речи као што су **данас**, **јуче**, **сада**, **летос**, **зимус**, **горе**, **доле**, **право**, **лево**, **пре**, **после**... (IV, 78) / **96)** Речи у предикатском скупу означавају место, време и начин вршења радње у реченици. (III, 46) / **97)** Наведене речи одређују међусобне положаје и односе између ствари и бића. Оне се увек појављују у истом облику. На пример: Идемо **од** куће, **од** брата, **од** школе. Кућа је саграђена **од** цигле, **од** дрвета, **од** камена... (IV, 78) / **98)** Не мењају се ни речи које повезују поједине речи и реченице. То су речи: **и**, **а**, **али**, **па**, **те**, **но**, **већ**, **јер**. (IV, 78)

Коментари

Иако је за децу млађег школског узраста корисније понирање у значења речи уместо учења врста речи, можда би ипак било добро да деца у IV разреду познају све врсте речи, с тим што би расподела појединих врста по разредима могла бити унеколико другачија од постојеће.

Уколико се деци већ у II разреду скреће пажња на речи којима се именују бића и предмети и ако се при томе има на уму чињеница да је дете још у I разреду стекло способност да такве речи запажа у сопственом говору и у књижевном тексту, онда нема разлога да се та врста речи именује тек у III разреду, већ би то требало учинити у II.

Исти је случај и са глаголима. У II разреду ученици се упознају са речима које означавају радњу. Нема разлога да се термин *глагола* уводи тек у III разреду. О самој дефиницији глагола (као речима које означавају радњу) намењеној деци овога узраста могло би се расправљати. Можда би се у II разреду оваква непотпуна и недовољно дискриминативна дефиниција (јер на основу ње не можемо у потпуности разграничити појам глагола од именица које, такође, могу да означавају радњу) и могла прихватити, с тим да њено употпуњавање уследи у III разреду – тако би у одређење глагола била укључена и категорија лица. Уколико глагол дефинишемо као реч која означава радњу и има посебне облике за различита лица, нисмо одступили од начела научности због тога што такво одређење није нетачно, него непотпуно. Тиме се ученици не доводе у заблуду јер реч која значи радњу и мења се по лицима заиста не може бити ништа друго до глагол (в. дефиницију под бр. 78). Дефиниција глагола касније се проширује новим значењем – увођењем појма стања и збивања и могућношћу изрицања временских односа. Да ли је заиста оправдано на овом степену изучавања језика укључивати у дефиницију глагола појам стања и збивања – посебно је питање.

Оваква одређења глагола присутна су само у III разреду (в. дефиниције под бр. 75, 76, 80, 81), док се, рецимо, уопште не помињу у дефиницијама у уџбенику за IV разред (в. дефиницију бр. 81 у којима се каже да глаголи имају посебне облике за означавање прошлих, садашњих и будућих *радњи* – не помињу се прошла или будућа стања и збивања). Стиче се утисак да не постоји довољна корелација са градивом из III разреда.

У IV разреду проширују се сазнања о именицама (збирне и градивне), придевима (описни, присвојни, градивни) и глаголима (основна глаголска времена: презент, перфекат, футур), а од нових врста речи ученици упознају личне заменице и бројеве (главни и редни). Пошто нам је категорија лица ионако неопходна у III разреду да бисмо потпуније дефинисали појам глагола, било би добро да деца у том разреду, поред властитих и заједничких именица, придева и глагола, упознају и личне заменице. Учење личних заменица било би у складу са психофизичким способностима деце овог доба, на шта можда упућује и наставна пракса коју смо имали до II светског рата.

У дефиницији датој под бр. 95 помињу се речи које се увек јављају у истом облику: *данас, јуче, сада*... и сл. Не постоји довољно добар разлог због којег би се избегло именовање тих речи јер деца у истом разреду усвајају и појам *прилошке* одредбе.

Слично је и са везницима (формулација бр. 98). Усвајање термина *везника* за дете не би представљало неки велики проблем, јер су то речи којима се *повезују* поједине речи и реченице. Дете ће лако довести у везу речи *веза*, *повезати*, чија су му значења блиска и позната, са речју *везник*.

У другом разреду дете се сусреће са појмом *узвичне* реченице, сазнаје да такве реченице карактерише употреба *узвичних* речи, као нпр.: *ах, ух, јао, ура, ле* (в. формулацију бр. 24, стр. 132) и да се изговарају повишеним тоном, односно *узвичном* интонацијом. Чак се и у I разреду помиње појам *узвика* (в. стр. 122, бр. 6). Нема, дакле, разлога да се на почетном степену изучавања језика не именује и ова врста непромењљивих речи – *узвици*. Исто би требало учинити и са предлозима.

Што се тиче дефиниција појединих језичких чињеница из ове области, ваљало би скренути пажњу на неке од њих.

Пођимо од дефиниције речи која се налази под бр. 1. Реч је и у уџбенику за II разред дефинисана на, такорећи, истоветан начин као у уџбенику за I разред, што значи да су јој и мањкавости истоветне (уп. дефиницију 1, стр. 122 и дефиницију 1, стр. 127). Већ је речено да оваква дефиниција није прихватљива, јер у нашем језику постоје речи које се састоје од једног гласа који има неко значење (*и, у, с, к* и сл.).

Констатација бр. 20, у којој се каже да се именице јављају у више облика, идеално је место за увођење појма падежа како деца касније не би имала проблема са схватањем овога појма. Деца тог доба могу схватити да промена наставка ути-

че на промену значења. Можда би се, због тога, поменута констатација могла допунити, као нпр.:

Именице се појављују у више облика. Ти облици називају се падежи.

Формулација под бр. 28 могла би бити једноставније исказана, па би се уместо: *која је рода именица, што је рода придев*, могло рећи: *придев је увек исто рода као и именица*, што је, свакако, примереније развојним могућностима детета коме је дефиниција намењена. Исти је случај и са формулацијом бр. 35.

У дефиницији бр. 70 ваљало би изменити редослед речи да би реченица била јаснија, разумљивија, као нпр.:

Главни или основни бројеви казују колико је чега на броју.
(уместо*: Колико је чега на броју казују главни или основни бројеви*).

3.3. Синтакса

Реченица

1) Речи се у говору (и писању) групишу и повезују у целине које се зову реченице. (II, 10) / **2)** Реченицом исказујемо одређену поруку саговорнику. (II, 11) / **3)** Да би неки скуп речи био реченица, у њему мора постојати веза између речи која означава радњу и речи која означава онога ко ту радњу врши. (II, 69) / **4)** Иако наш израз (исказ) може имати само једну реч (Да. Не. Хвала. Здраво.), споразумевање се не остварује појединачно употребљеним речима, већ речима удруженим у целине које зовемо реченицама. (III, 4) / **5)** Искази у којима су речи сложене по правилима нашег језика називају се реченицама. (III, 4) / **6)** Реченица којом се неко обавештење даје саговорнику зове се обавештајна реченица. (II, 16) / **7)** На крају обавештајне реченице стоји тачка. (II, 16) / **8)** Тачка ти казује да реченицу прочиташ мирним тоном. (II, 40) / **9)** Тачка ти каже да на крају реченице спустиш глас и направиш малу паузу. (II, 40) / **10)** Реченице којима се неко о нечему обавештава или које пружају неко обавештење зову се обавештајне реченице. Иза обавештајних реченица увек се ставља тачка. (III, 8) / **11)** Обавештајне реченице изговарају се благим и мирним тоном, што се не може рећи за узвичне реченице. (II, 31) / **12)** Реченице којима се нешто пита зову се упитне реченице. (II, 20) / **13)** Упитне реченице препознајеш по томе што у себи садрже питање упућено некоме. (II, 41) / **14)** Можеш их разликовати од других и по упитним речима: да ли, је ли, како, зашто, колико, ко, где, шта. (II, 41) / **15)** Упитна реченица у писању најсигурније се препознаје по упитнику који обавезно стоји на њеном крају. Само по том знаку неке упитне реченице можеш препознати. (II, 41) / **16)** Реченице којима се нешто пита зову се упитне реченице. На крају упитних реченица ставља се упитник. (III, 8) / **17)** Реченица којом се изражава заповест, захтев или молба зове се заповедна реченица. (II, 22) / **18)** Заповедна реченица завршава се узвичником. (II, 22) / **19)** Заповедне реченице се у изговору познају по нешто подигнутом гласу, а упитне реченице показују радозналост, интересовање, очекивање. (II, 31) / **20)** Реченице којима изражаваш неку заповест, захтев или молбу зову се заповедне реченице. На крају заповедних реченица увек се ставља узвичник. (III, 9) / **21)** Али, кад се заповедним реченицама казују праве (строже) заповести, наредбе и забране, онда се оне изговарају повишеним тоном (узвичном интонацијом), па се и завршавају узвичником. (IV, 12) / **22)** Ако се заповест не казује заповедним тоном, већ се саопштава као позив, жеља и савет да се нека радња обави, онда се иза заповедних реченица ставља тачка. (IV, 12) / **23)** Реченице којима се изражавају снажна осећања – радост, жалост, страх, бол, љутња, бес – зову се узвичне реченице. (II, 24) / **24)** Узвичне реченице често садрже и узвичне речи, као што су: **ах**, **ух**, **јао**, **ура**, **о**, **гле**. / **25)** Узвичне реченице су, у ствари,

обавештајне, упитне и заповедне реченице које су изречене у узбуђењу, повишеним или узнемиреним гласом. (II, 42) / **26)** Реченице по значењу могу бити обавештајне, упитне и заповедне. (III, 10) / **27)** Реченица којом се нешто потврђује зове се потврдна реченица. (II, 28) / **28)** Реченице којима се нешто тврди или потврђује зову се потврдне реченице. (III, 11) / **29)** Потврдним реченицама се тврди да је нешто извршено. Овим реченицама се изражава неко тврђење. (III, 11) / **30)** Реченица којом се нешто одриче, казује да нешто није, зове се одрична реченица. (II, 28) / **31)** Одричне реченице показују да нешто није извршено. Овим реченицама се изражава неко одрицање. (III, 11) / **32)** Реченице које имају само субјекат и предикат јесу просте реченице. (IV, 84) / **33)** Кад се посебно истиче да оне немају других реченичних чланова осим главних (субјекта и предиката), онда се каже да су оне просте реченице, али непроширене. (IV, 84) / **34)** Реченице које поред субјекта и предиката имају и друге реченичне делове такође су просте реченице, али проширене. (IV, 84) **35)** Непроширене и проширене реченице су различите по саставу, али су сличне по томе што свака има само један предикат. Зато су оне просте реченице. (IV, 84) / **36)** За сада је довољно само да знаш да поред простих постоје и сложене реченице. То су реченице које имају два или више предиката. Оне су састављене од две или више простих реченица. (IV, 84) / **37)** При изговарању реченица поједине речи, некад једна, а понекад и више њих, посебно се наглашавају. На тим речима је реченични нагласак. (IV, 89) / **38)** Наглашавају се оне речи које најбоље истичу смисао реченице. (IV, 89) / **39)** Речи на којима је реченични нагласак изговарају се нешто гласније а обично се пре или после прави мања говорна пауза. (IV, 89) / **40)** Умесним наглашавањем речи на којима је тежиште обавештења, казивање постаје изражајно и уверљиво. (IV, 89)

Главни реченични делови

41) Реч у реченици која именује онога ко врши радњу назива се субјекат. (II, 69) / **42)** Реч у реченици која казује о коме се говори или ко врши радњу зове се субјекат. (III, 44) / **43)** Већ знаш да су именице често у улози субјекта у реченици. (IV, 53) / **44)** Пошто личне заменице упућују на именице, и оне врше субјекатску службу. (IV, 53) / **45)** Субјекат и предикат су главни делови реченице. (II, 69) / **46)** Реч у реченици која означава радњу назива се предикат. (II, 68) / **47)** Реч у реченици која казује шта неко ради или која се радња врши зове се предикат. (III, 44) / **48)** У претходним реченицама појављују се две врсте предиката. Једни су сачињени само од глаголских облика. То су глаголски предикати: слете, долази, веје, викао је, дотрчаше, прича. (IV, 91) / **49)** Други предикати су састављени од више речи. Међу тим речима увек се налази неки глаголски облик, а уз њега су употребљени придев или именица, а често и обоје. (IV, 91) / **50)** Кад глагол нема потпуно значење, па не може сам да буде предикат, он се обично допуњује неком именицом или придевом. Тако постају реченице са именским предикатом. (IV, 91) / **51)** Кад се у предикату поред глагола појављују и друге речи, најчешће именице и придеви, то је именски предикат. (IV, 92) / **52)** Именски предикат има свој глаголски део (глаголски облик) и именски део (именицу, придев, заменицу, број). (IV, 92) / **53)** Субјекат (дечак) ближе је одређен придевом лакомислен. Те две речи: лакомислен дечак – чине субјекатски скуп речи. (IV, 85) / **54)** Предикат (викао је) и речи које означавају начин обављања радње (из свег гласа) чине предикатски скуп речи. (IV, 85) / **55)** Речи се у проширеним реченицама групишу око субјекта и предиката. (IV, 85) / **56)** Тако постају субјекатски и предикатски скупови речи. (IV, 85) / **57)** Непроширене реченице могу се проширивати новим речима. То се чини развијањем субјекта и предиката у скупове речи. (IV, 85) / **58)** Пошто су овде у субјекатском скупу речи груписане око именице и с њом чине једну значењску целину, онда је то именички скуп речи. (IV, 86) / **59)** У именичким скуповима именица је главна реч или главни члан, а остале речи су зависни чланови скупа. (IV, 86) / **60)** Према томе, субјекат може бити исказан једном речју (именицом или заменицом) и именичким скупом речи. (IV, 86) / **61)** У предикатском скупу главна реч је глагол. (IV, 86) / **62)** Остале речи су глаголски додаци који ближе одређују радњу исказану глаголом по времену (јутрос), начину (изненада) и месту (на прозор). (IV, 86) / **63)** И предикат се, дакле, може исказивати једном речју (глаголом) и одговарајућим скупом речи. (IV, 86) / **64)** У предикатском скупу често се уз глагол налазе и именички скупови. (IV, 86) / **65)** Све остале речи су додаци имениці или глаголу. (IV, 98)

Зависни чланови реченице

66) Реч вредан казује особину дечака. Она ближе одређује именицу, па је стога именичка одредба, или именички додатак. (IV, 98) / **67)** Речи данас, крај прозора и пажљиво ближе одређују глагол. Оне су глаголске одредбе, или глаголски додаци. (IV, 99) / **68)** Атрибути су именички додаци који објашњавају предмете и бића по особини, припадности и количини. (IV, 100) / **69)** Атрибутску службу најчешће врше придеви и бројеви. (IV, 100) / **70)** Објекат је глаголска допуна која означава на чему се врши радња. (IV, 108) / **71)** Субјекат врши радњу на објекту. Она се на објекту испољава. (IV, 108) / **72)** Реч **зими** означава ВРЕМЕ када се врши радња означена глаголом остајали. Зато је она прилошка одредба за време. (IV, 104) / **73)** Речи **у школи** казују МЕСТО где су ученици остајали. Према томе, оне чине прилошку одредбу за место. (IV, 104) / **74)** Начин вршења радње одређен је речју **бојажљиво**. Зато је ова реч прилошка одредба за начин. (IV, 104) / **75)** Глаголски додаци који одређују време, место и начин вршења радње називају се прилошке одредбе. (IV, 104)

Ред речи у реченици

76) Речи у реченици сложене су по одређеним правилима нашег језика. (II, 11) / **77)** На првом месту је субјекат, на другом предикат, а на трећем је објекат. То је распоред речи који преовлађује у разговорном језику. Зато и кажемо да је то најчешћи или уобичајени ред речи. (IV, 112) / **78)** Основне одлике уобичајеног реда речи јесу: субјекат испред предиката; предикат пре објекта; атрибут испред именице; глаголске одредбе уз глагол. (IV, 113) / **79)** Кад се поремети уобичајени ред речи, добијамо обрнут ред речи. (IV, 113) / **80)** Обрнут ред речи користи се у свакодневном говору, али нешто више у уметничким текстовима, у песмама и причама. (IV, 113) / **81)** Исправна су оба реда речи, али само када омогућавају лако и потпуно разумевање реченице (IV, 113) / **82)** Најчешће се оба реда речи (уобичајени и обрнут) комбинују и заједнички примењују. (IV, 113) / **83)** Ваља добро разликовати исправан од неисправног реда речи. Неисправан (погрешан) ред речи чини реченицу неразумљивом. (IV, 114)

Коментари

Један од средишњих граматичких појмова наставе језика, као што је већ поменуто, у млађим разредима основне школе јесте реченица. Дете већ у I разреду мора изрећи или записати реченицу, ставити на крају реченице одговарајући интерпункцијски знак, започети је великим словом.

Поступно, али систематски ученици се уводе у разумевање реченице и њене улоге у процесу споразумевања. Инсистира се на томе да схвате реченицу, као потпуну, завршену комуникативну целину (изговорену одређеном интонацијом), састављену од две или више речи међусобно чврсто повезаним.

Постепено се, дакле, развија њихов осећај за реченицу, способност за састављање реченице, при чему је битно и развијање осећаја за правилан ред речи у реченици.

На овом степену изучавања језика дете усваја и појам просте реченице – уочава да реченице могу бити различите по своме саставу, при чему се детаљније обрађује појам просте реченице, проширене и непроширене, док се постојање сложених реченичних структура само констатује.

Проблем који се овде отвара јесте дефинисање појма реченице: може ли се детету ове доби понудити иједна од научно одрживих дефиниција? Не очекује се

да на почетном степену изучавања језика дефиниције буду строго научне, али би морале бити довољно делотворне, оперативне како би се један појам јасно разграничио од другог. Тако и дефиниција реченице мора бити добар темељ будућег поступног сазнавања реченице на плану израза и садржаја, у свим структурним облицима.

У свим објашњењима везаним за појам реченице инсистира се на повезивању, груписању речи (в. формулације 1, 3, 4 и 5), што код детета може створити забуну када се сусретне са реченицама типа: *Седим*. *Разговарам*. *Сева*. Детету би се морало предочити да реченица може бити и само једна реч, а не искључиво скуп речи (нпр. једночлане реченице *Грми*. *Сева* и двочлане – *Пишем* – које на површинском, формалном плану могу бити исказане и једним чланом, али су на семантичком плану увек двочлане, јер предикат укључује и податак о носиоцу ситуације – субјекту).

Деца се, такође поступно, уводе и у откривање везе између главних (субјекат, предикат) и споредних реченичних чланова (објекат, прилошке одредбе, атрибут). Стичу спознају о могућности проширивања просте реченице деловима који ближе одређују речи у служби субјекта и предиката, као и то које се речи могу појавити у служби тих делова. Такође се инсистира на чињеници да субјекат и предикат могу да се састоје од једне или више речи.

Појам субјекта би се могао проширити у IV разреду, тако да деца већ на овом нивоу изучавања схвате да се у функцији субјекта осим именица и заменица могу појавити и друге речи: придеви, бројеви, глаголи.

Такође се не би смело остати на одређењу субјекта које га своди искључиво на категорију агенса (вршиоца радње), будући да се дете већ на том узрасту често среће са реченицама у којима субјекат није агенс, већ пацијенс или реципијент, што би могло деловати збуњујуће.

Није сасвим јасно шта се хтело постићи констатацијом бр. 19, чији први део указује на интонацију заповедних реченица, а други се тиче значења упитних реченица. Уколико је било потребе за поређењем ових двеју реченичних врста, онда је и критеријум морао бити јединствен.

Ваљало би обратити пажњу на дефиницију објекта, датој под бр. 70, где се каже да је *објекат глаголска допуна која означава на чему се врши радња*. Првом делу дефиниције нема се шта замерити (*објекат је глаголска допуна*), али други део није најсрећније нађено решење. Ако се жели истаћи да је објекат обухваћен глаголском радњом, онда је можда боље рећи да је објекат глаголска допуна која означава предмет глаголске радње. Део дефиниције који каже *на чему се врши радња* (ако бисмо прихватили овај начин дефинисања, онда би требало додати *на коме или на чему*) могао би навести дете да при одређивању објекта у реченици поставља управо питање: **на чему** се врши радња, може бити збуњујуће, јер су му у уџбенику понуђена питања која ће помоћи при одређивању објекта: КОГА? ШТА? – са напоменом да их треба изговорити уз глагол.

3.4. Лексикологија

1) Неке именице у нашем језику означавају умањена или увећана бића, предмете и појаве. (III, 59) / **2)** И међу придевима постоје они који означавају умањену особину нечега: сив – сивкаст, жут – жућкаст, леп – лепушкаст. (III, 59) / **3)** Кад придевом истичемо неку изразиту особину, кажемо: цео целцат, нов новцат, пун пунцат, сам самцат. (III, 59) / **4)** Неке речи имају супротно значење. (III, 61) / **5)** У нашем језику постоје речи које имају исти облик а различито значење. (III, 62) / **6)** Различите речи у нашем језику могу имати исто или слично значење. (III, 63) / **7)** Неке речи у нашем језику имају само једно значење: купина, ној, марама, обећање, непријатан, мотоцикл, телефонирати. (III, 66) / **8)** Многе речи, међутим, имају више значења. Тако је реч стрелац некада означавала онога који гађа стрелом; касније свакога ко гађа било којим оружјем; данас и играча који постигне гол или кош. (III, 66) / **9)** У нашем језику има речи које у себи крију две или више речи које имају друго значење. Преметањем њихових гласова или слова добијамо нове речи с посебним значењем. (III, 72) / **10)** У разговору, а још чешће у настави, употребљавају се именице које означавају мисаоне радње и садржаје из нашег духовног живота. Ако се не разуме смисао тих именица, отежано је споразумевање и учење. (IV, 19) / **11)** Бројеви се често спајају са именицама у сложене речи. (IV, 65) / **12)** Сложене речи или сложенице постале су од две или више речи. Тако се геометријска слика са три угла назива троугао. Звезда са пет кракова је петокрака. Шестоспратница је зграда са шест спратова. (IV, 65)

Коментари

Ако је судити по уџбеницима за језик II – IV разреда основне школе, може се рећи да тежиште наставе матерњег језика више почива на изучавању морфолошког и синтаксичког језичког нивоа него на изучавању лексике, премда би за ученике млађег школског узраста било корисније бављење значењем речи (основно, пренесено, увећано, умањено, супротно и сл.) уместо учења врста речи.

Лексикологија се, као изузетно занимљива област науке о језику, налази у сени сувопарног школског граматизовања. Деца веома мало знају о занимљивом и богатом свету речи.

Будући да један од важних задатака наставе матерњег језика јесте да се ученици оспособе за правилно, прецизно, уверљиво, економично усмено и писмено изражавање, рад на лексици, односно на сталном увећавању лексичког фонда ученика, морао би се спроводити стрпљиво, систематски, континуирано током целокупног школовања. Стога би и лексикологија (у језичким уџбеницима) морала добити значајније место од оног које јој тренутно припада.

4. Преглед правописних правила у уџбеницима од I до IV разреда основне школе

У овом делу рада дат је детаљан преглед свих правописних правила која деца имају усвојити од I до IV разреда. Након прегледа следе коментари појединих правила с обзиром на прецизност, тачност и једноставност начина на који су саопштена.

Писмо

1) Наша азбука, дакле, има тридесет слова. (II, 5) / **2)** Азбуку од тридесет слова створио је Вук Стефановић Караџић. (II, 5) / **3)** И данас важи Вуково правило: ПИШИ КАО ШТО ГОВОРИШ, ЧИТАЈ КАКО ЈЕ НАПИСАНО. (II, 5) / **4)** Азбука је утврђени редослед слова у ћирилици. Назив је добила обједињавањем старих назива за прва два слова ћирилице. Наиме, А се звало АЗ, Б се звало БУКИ. АЗ + БУКИ = АЗБУКА. (III, 26) / **5)** Абеседа је утврђен редослед слова у латиници којом се ми служимо. Назив је добијен обједињавањем имена за прва четири слова писма које се зове латиница: A + B + C + D = ABECEDA. (III, 26)

Велико слово

6) На почетку сваке реченице пише се велико слово. (I, 7) / **7)** Велико слово пишемо на почетку реченице. (II, 72) / **8)** Имена и презимена људи пишемо великим почетним словом. (II, 72) / **9)** Наслови песама, прича, књига пишу се великим почетним словом. (II, 73) / **10)** Имена градова и села пишу се великим почетним словом. (II, 74) / **11)** Као и имена, и надимци људи пишу се великим словом. (II, 75) / **12)** Многи надимци су постали део нечијег имена, или се и сами употребљавају уместо имена: (...). (II, 75) / **13)** Имена улица и тргова пишу се великим почетним словом. (II, 76) / **14)** Већ знаш да се имена села, градова и земаља пишу великим почетним словом. Тако се пишу и имена река, планина, језера и острва. (III, 76) / **15)** У властитим именима села, градова и земаља која су састављена од више речи, свака реч се пише великим словом: Нови Сад, Бачко Петрово Село, Сједињене Америчке државе. (III, 76) / **16)** Кад име планине, реке, мора или језера чини више речи, само прва реч се пише великим почетним словом и, разуме се, она која је и сама властито име: Јадранско море, Скадарско језеро, Велика Морава, Стара планина. (III, 76) / **17)** Празници су посебни дани у години и њихова имена пишемо великим словом. (III, 77) / **18)** Ако име празника садржи више речи, само прву пишемо великим словом. (III, 77) / **19)** Назив празника често садржи и неко властито име. Оно се, као и увек, пише великим словом. (III, 77) / **20)** Наслови књига и имена листова и часописа пишу се великим почетним словом и обично се обележавају наводницима. (III, 78) / **21)** Имена народа пишу се великим почетним словом. (III, 80) / **22)** Називе улица и тргова пишемо великим почетним словом. (III, 81) / **23)** Називи улица и тргова обично садрже више речи. Прва реч се увек пише великим почетним словом. (III, 81) / **24)** Ако се у називу улице или трга појављује и неко властито име, оно се, природно, пише великим словом. (III, 81) / **25)** Заједничка имена животиња пишу се малим почетним словом: мрав, мачка, пас, вук, слон, врабац, шаран, лептир. (III, 82) / **26)** Имена животиња која им се дају по боји или некој другој особини пишу се малим почетним словом: белка, вранац, мрков, шаруља, главоња, сивуља, шаров, репоња. (III, 82) / **27)** Ако име животиње настало по боји или некој другој особини постане њено властито име, оно се пише великим почетним словом: (...). (III, 82) / **28)** Све речи у називима држава пишу се великим почетним словом. Ово су пуни (званични) називи држава. Из њих се обично изостављају речи које означавају врсту власти и друштвено уређење земље, па су чешће у употреби овакви краћи називи држава: Југославија, Србија, Црна Гора, Америка, Русија, Шведска, Кина, Грчка, Румунија, Француска, Шпанија, Италија... (IV, 20) / **29)** Имена географских покрајина и области пишу се великим почетним словом: Војводина, Шумадија, Косово и Метохија (Космет), Банат, Мачва, Лика, Срем, Драгачево, Гружа. (IV, 20) / **30)** Имена народа и националних мањина, као и њихових припадника, пишу се великим почетним словом: Срби – Србин, Српкиња, Српче; Црногорци – Црногорац, Црногорка, Црногорче; Македонка, Румун, Мађарица, Албанац, Словак, Италијанка, Француз, Јапанац... (IV, 21) / **31)** И сва имена која људи добијају према месту (насељу или покрајини) свога порекла или становања пишу се великим почетним словом. (IV, 21) / **32)** Становници Шапца су Шапчани и Шапчанке (Шапчанин и Шапчанка), а Сомбора су Сомборци и Сомборке. (IV, 21) / **33)** Из Бачке су Бачвани и Бачванке, а из Шумадије – Шумадинци и Шумадинке. Гарашани и Гарашанке су из села Гараша. (IV, 21) /

34) Називи књига и књижевних дела (песама, прича, романа), листова (новина) и часописа пишу се великим почетним словом и обично се обележавају наводницима. (IV, 22) / **35)** И сви други присвојни придеви који су постали од властитих именица наставцима **-ов**, **-ев** и **-ин** пишу се великим почетним словом. (IV, 39) / **36)** Придеви који су постали од властитих именица наставцима **-ски**, **-чки**, **-шки** пишу се малим почетним словом. На пример: београдски (студенти), шабачки (вашар), новосадски (паркови), вршачки (виногради), ужички (кајмак), рашки (предео), сремски (бостан). (IV, 39)

Спојено и одвојено писање речи

37) Упитна речца **ли** пише се одвојено од речи испред себе. (II, 33) / **38)** У одричним реченицама речца **не** пише се одвојено од речи која означава радњу. (II, 35) / **39)** Понеко греши у изговору и писању бројева: шест, тридесет, четрдесет, шездесет и бројева од једанаест до двадесет, а и неких других. (IV, 63) / **40)** Вишечлани бројеви састоје се од две и више речи, па се све оне пишу одвојено. (IV, 63) / **41)** Између претпоследње и последње речи у вишечланом броју може, али не мора, да стоји везник **и**. (IV, 63)

Сугласник Х

42) Глас Х сусреће се у знатном броју српских речи. Јавља се на почетку речи: храна, ходник, хлеб, хтети, хвала, хлад...; у средини речи: дрхтати, стреха, исхрана, махати, захтев... и на крају речи: слух, дах, грех, страх, смех, прах, дођох... (IV, 16) / **43)** У књижевном језику није дозвољено "заборављање" и "прескакање" гласа Х. (IV, 16)

Сугласник Ј

44) Сугласник Ј се не изговара и не пише између И и О: фиока, учионица, радионица, стадион, студио, био, радио, учио, возио, пио. (III, 84)

Интерпункција

45) На крају реченице ставља се један од 3 правописна знака: тачка (.), узвичник (!) и упитник (?). (I, 7) / **46)** Тачка је знак да је обавештајна реченица завршена. (II, 16) / **47)** У писању се миран тон обавештајних реченица обележава тачком. (II, 31) / **48)** Тачка је знак који стоји на крају реченице. (II, 40) / **49)** Тачка означава да је реченица завршена. (II, 40) / **50)** Тачка показује да је реченица на чијем се крају налази обавештајна. (II, 40) / **51)** Ако је редни број написан римским цифрама, не ставља се тачка. (IV, 64) / **52)** Иза редних бројева који су написани арапским цифрама ставља се тачка. (IV, 64) / **53)** Редни бројеви се често употребљавају при писању датума. (IV, 64) / **54)** У писању се речи и скупови речи који се набрајају одвајају запетама. (II, 43) / **55)** Ако у реченици постоји реч којом се најављује неко набрајање, иза ње се, а испред онога што се набраја, стављају две тачке (:). (II, 43) / б Кад се при писању уноси у текст неко узгредно и накнадно објашњење, оно се ставља у заграду. (IV, 67) / **57)** У заграду се често стављају речи које боље објашњавају значење претходних речи. На пример: Порука (садржај, обавештење) пише се у телеграму врло сажето. Сложене речи (троугао, кишобран, Београд) постале су спајањем две речи. (IV, 67) / **58)** Туђе речи написане онако како их је неко изговорио зову се управни говор. (III, 13) / **59)** Речи којима се у реченици објашњава ко говори или коме припада управни говор зову се пишчеве речи. (III, 13) / **60)** Оно што ми нисмо казали, већ је то рекао или написао неко други, треба при писању посебно да издвојимо. (IV, 6) / **61)** Знамо да се не сме присвајати оно што другоме припада, па то важи и за туђе речи. Онај ко пише мора их одређеним знацима одвојити од својих речи. (IV, 6) / **62)** Туђе речи написане тачно онако како их је

неко изговорио називамо управни говор. (IV, 7) / **63)** Да бисмо тачно знали које су то туђе или наведене речи, означавамо их посебним знацима: иза пишчевих речи увек стављамо две тачке; управни говор (туђе или наведене речи) обележавамо знацима који се зову наводници; испред туђих речи отварамо наводнике „ ; иза туђих речи затварамо наводнике ". (III, 14) / **64)** Знаци којима се обележава (наводи) управни говор зову се наводници („"). (IV, 7) / **65)** На почетку управног говора стављају се отворени, а на његовом крају затворени наводници. (IV, 7) / **66)** Речи које саопштава онај ко пише да би помоћу њих објаснио ко говори (коме припада управни говор) јесу пишчеве речи. (IV, 7) / **67)** Кад су пишчеве речи испред управног говора, иза њих се стављају две тачке (:). (IV, 7) / **68)** Кад је у управном говору обавештајна (изјавна) реченица, она се обележава на два начина. (IV, 8) / **69)** Иза ње се ставља тачка ако је управни говор на другом месту, а зарез кад је управни говор на почетку. На пример: Рекох му: „Долазим сутра". „Долазим сутра", рекох му. (IV, 8) / **70)** Упитне и заповедне реченице обележавају се својим устаљеним знацима. На пример: „Где си био?" упита мајка. „А сад на посао!" рече отац. (IV, 8) / **71)** Кад се нечије речи казују посредно (индиректно) и у нешто измењеном облику, онда је то неуправни говор. (IV, 10) / **72)** Он се не обележава наводницима. (IV, 10) / **73)** Неуправни говор може се исказати управним, а управни неуправним. (IV, 10) / **74)** Ако се из реченице подразумева да је у питању дело, као књижевна врста, његов наслов се не мора стављати под наводнике. (IV, 23) / **75)** Наводници су обавезни кад треба избећи неспоразум. (IV, 23) / **76)** Употребом наводника избегава се двосмисленост и отклања могући неспоразум. (IV, 23) / **77)** Крај упитне реченице означава се упитником. (II, 20) / **78)** У писању се упитне реченице препознају и по упитнику који увек стоји на њиховом крају. (II, 32) / **79)** Упитник је знак који се пише на крају упитних реченица. (II, 41) / **80)** Упитник означава крај упитне реченице. (II, 41) / **81)** Упитник те упозорава да не спушташ глас на крају реченице јер је питање постављено и чека се одговор. (II, 41) / **82)** На крају узвичних реченица стоји узвичник. (II, 24) / **83)** Заповедне реченице се у писању обично на крају обележавају узвичником. (II, 32) / **84)** Узвичник се обавезно пише ако је заповест изречена повишеним гласом. (II, 32) / **85)** Узнемиреност којом се узвичне реченице изговарају у писању се наглашава узвичником. (II, 32) / **86)** Узвичник је знак који стоји на крају узвичних реченица. Узвичник је, дакле, једна узнемирена и осећајна тачка. (II, 42) / **87)** Узвичник ти казује да реченицу на чијем се крају он налази не изговараш хладно и мирно, већ са осећањем које је у складу са њеном поруком. (II, 42)

Скраћенице

88) Скраћене речи називају се скраћенице. (II, 66) / **89)** И ми у писању неке речи скраћујемо. Скраћујемо оне речи које често употребљавамо, које понављамо и које су нам свима познате. (III, 85) / **90)** Скраћене речи називају се скраћенице. (III, 85) / **91)** Речи се скраћују по утврђеним правилима. На пример, не можемо метар скраћивати овако – мет., нити грам гр. већ m и g. (III, 86) / **92)** Упамти да се скраћенице за мере које су честе у свим језицима пишу увек латиницом и без тачке на крају. (III, 86)

Подела речи на крају реда

93) Реч на крају ретка дели се на граници слога. (II, 87) / **94)** Слог од једног гласа никада не преносимо у нови ред. (II, 87)

Коментари

1. Најпре обратимо пажњу на констатацију под бројем 3. Будући да Вук није творац правила: *Пиши као што говориш, читај како је написано*, можда би у том случају било погодније рећи: *И данас важи правило које је Вук применио* (или некако другачије).

2. Правило о писању назива држава (бр. 28) могло би бити једноставније изречено и примереније добу детета коме је намењено, уколико би део који се односи на "врсту власти и друштвено уређење" био изостављен.
3. Поменуто је како би у исказима намењеним деци млађег школског узраста требало избегавати речи које не доприносе увећавању његове информативности, него га разводњавају и скрећу пажњу са оног што чини његову срж. У том смислу могло би се замерити формулацијама 16 и 24, у којима се, између осталог, каже да се властито име у оквиру сложеног назива пише "разуме се" великим словом (16), односно, "природно" великим словом (24).
4. Једноставније би се могло исказати и правило дато под бр. 55, као нпр.: *Понекад у реченици набрајамо две или више речи. Испред њих тада обавезно стављамо две тачке (:).*
5. Неопходно је прокоментарисати и формулације под бр. 59 и 67, тачније – у њима употребљену синтагму *пишчеве речи*. Уколико реч *писац* означава свакога ко нешто пише, свеједно, било шта (макар то био само и садржај поруке на некој цедуљици!), односно, уколико означава свакога ко "објашњава ко говори или коме припада управни говор", онда су поменуте формулације беспрекорне. Али, РМС нам казује нешто сасвим друго. У њему је лексема *писац* обрађена на следећи начин:
   писац,-сца м 1. *онај књижевник који пише књижевна дела; списатељ*. (...)
   2. заст. *сликар*. (...).
   Стога би се дало закључити да синтагма *пишчеве речи*, с обзиром на значење именице писац, односно присвојног придева *пишчев*, није адекватно употребљена у формулацијама 59 и 67, те би их ваљало мењати.
6. Пошто управни говор чине тачно наведене туђе речи, без обзира на то да ли их је неко изговорио или написао, у том смислу требало би изменити и дефиницију под бр. 62, можда на следећи начин:
   Тачно наведене нечије речи чине управни говор
   или само допунити већ постојећу:
   Туђе речи написане тачно онако како их је неко изговорио ***или написао*** *називамо управни говор*.
7. Опште је позната чињеница да су у пракси уобичајене графичке варијације наводника, те да могу бити ресичасти и угласти. Код ресичастих наводника имамо двојни зарез **„** на почетку, а двојни апостроф **"** или изврнути двојни апостроф на крају навода **"**.

Није јасно због чега неуједначеност у употреби затворених наводника у уџбеницима за III и IV разред није образложена. У уџбенику за III разред доследно се на крају навода употребљава двојни апостроф, док се у уџбенику за IV разред користи, такође доследно, изврнути двојни апостроф. Ако се хтело да деца упознају и један и други начин обележавања краја навода, онда је било

неопходно да им се таква могућност посебно објасни. Овако, без речи објашњења, деца су збуњена и несигурна, а можда чак и у недоумици који је од два понуђена начина исправан или „исправнији“. Да ли узрок оваквом пропусту треба тражити у чињеници да ни аутори двају поменутих уџбеника нису исти? Или је у питању нешто сасвим друго? Можда ово иде и прилог мишљењу да би посао састављања уџбеника за језик од I до IV разреда требало поверити једној групи аутора. Вероватно би у том случају и вертикална повезаност градива била успешније остварена.

5. Закључак

Посао састављања језичких уџбеника (и уџбеника уопште) веома је сложен и деликатан, и као такав морао би бити поверен врхунским стручњацима на пољу језичке науке и у области методике. Иако је тесно повезан са наставним планом и програмом, квалитет уџбеника понајвише зависи од (не) умешности самога аутора, тачније од његове способности за стварање и обликовање књиге.

Основна замерка постојећим језичким уџбеницима од I до IV разреда јесте да су стереотипни – на идентичан начин обрађене су, такорећи, све наставне јединице. Деци се нуде готова знања, те се тако од самих почетака изучавања језика код њих развија тзв. психологија „готованства”. Уџбеници би морали (поред рецептивног) обезбедити и могућност активног учења, тј. учење путем открића и стваралачког мишљења. Веома је важно да дете властитим снагама дође макар и до најситније језичке спознаје.

Концепција уџбеника морала би бити таква да подстиче на самосталан, истраживачки рад, на креативно испољавање, развијање радозналости и воље за интелектуалним и емотивним напором. Било би добро да је у уџбеницима за језик у већој мери присутан истински дијалог, да се не инсистира толико на дефиницијама и правилима колико на процесу реинвенције, односно извођењу операција и делатности битних за настанак знања о појединим језичким појавама. Ученике би требало преко понуђених модела и узорака поступно уводити у сазнавање природе језичког система.

Такође би се могла изрећи и замерка на рачун хоризонталне и вертикалне повезаности уџбеничких садржаја.

Што се тиче прилагођености правила и дефиниција језичким могућностима деце млађег школског узраста – ни она није на задовољавајућем нивоу, будући да су многа одређења граматичких и правописних појмова исказана сложеним реченичним конструкцијама, премда употреба једноставнијих структура не би била на уштрб значења датих појмова.

Уџбеник би морао више уважавати индивидуалне и групне разлике у способностима ученика, тако да мање способним ученицима омогући да савладају

минимум програмских захтева, а заинтересованим и надареним понуди посебне садржаје.

Такође би било пожељно да се на овом ступњу изучавања језика више пажње поклони усвајању лексике и уопште лексикологији, веома важној језичкој области, као и да фонетика и фонологија буду више заступљене него што су сада.

6. Извори

1. Вучковић, М. (1995): *Кажи ми – да ти кажем, Српски језик за 1. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Јовановић, С., Милатовић, В. (1995): *Од речи до реченице, Српски језик за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Милатовић, В., Јовановић С. (1996): *Говорим и пишем, Српски језик за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Николић, М., Николић, М. (1994): *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

7. Литература

1. Васић, В. (1987): *О језику уџбеника*, Гласник Одјељења умјетности, књ. 7, Титоград, стр. 145–158.
2. Ивић, И. (1976): *Скица за једну психологију основношколских уџбеника,* Психологија, св. 1–2, 3–4, Београд.
3. Илић, П. (1997): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, *Методика наставе*, Нови Сад: Прометеј.
4. Миновић, М. (1987): *Синтакса СХ/ХС књижевног језика за више школе,* Сарајево: Свјетлост.
5. *Правопис српског језика*, Нови Сад: Матица српска, 1994.
6. Тежак, С. (1980): *Граматика у основној школи,* Загреб: Школска књига.
7. Фурлан, И. (1963): *Говорни развој дјетета*, Београд: Савремена школа.

Summary: The beginning teaching is focused on the development of cognitive speaking skills rather than on acquisition of language knowledge. However, at this low level, some linguistic components are present, too. At this level of education it is not expected that definitions are strictly learned, but they should be effective and operative in order to clarify the differences between concepts. What is important is that a child gets a reliable orientation in distinguishing the concepts in his own speech, everyday communication and in literature texts. This paper offers a detailed presentation of grammar terminology found in primary school textbooks for the first four grades. In addition, we analyze the ways how certain concepts are presented and defined, and at the same time discuss some inappropriate approaches regarding language problems, systematization of linguistic issues and grammar and orthography concepts definitions.

Key Words: language, grammar, textbook, lower grades of primary school.

Резюме: Несмотря на то, что обучение языку в начале школы направлено больше на развитие речевых способностей и мышления, чем усваиванию знаний о языке, все-таки на самом нижнем уровне осуществляется и ее лингвистический компонент. Вовсе не обязательно, чтобы определения на этом уровне изучения языка были строго научными, но они должны быть действенными и оперативными в такой мере, чтобы одно понятие четко отличалось от другого. Весьма важно, чтобы ребенок получил надежное направление в наблюдении этих понятий в собственной речи, ежедневном общении и в литературных текстах. В работе дается подробный обзор грамматической терминологии, находящейся в учебниках начальной школы с первого по четвертый класс и анализируется, как обработаны, т.е. определены некоторые понятия из области языка. Указаны и пропуски в самом подходе к проблематике языка, в систематизации языкового материала и определении грамматических и орфографических понятий.
Ключевые слова: язык, грамматика, учебник, начальные классы общеобразовательной школы.

МР ВАЛЕРИЈА КРЕКИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::511–028.31
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.145-160
Примљено: 01. 10. 2003.

РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧЕНИКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Рад се бави дефинисањем, испитивањем и методиком развијања креативности у почетној настави математике. Креативност је највиши ниво стицања знања, а развијање креативности и стваралаштва ученика су највиши домети савремене школе. Док у настави неких предмета, као на пример у настави матерњег језика, књижевности или уметничких предмета, природно се уважавају посебне способности ученика, па њихове активности у настави адекватно рефлектују те разлике (лични тон одговора, писмених, или графичко-илустративних радова и сл.), у настави математике доминира униформност, алгоритамски начин решавања задатака. Рационалност у настави математике рефлектује се у способностима извршавања математичких и логичких операција, у развијању специјалних математичких способности и конвергентном начину мишљења, усмеравањем интелектуалних снага ученика на најрационалније решење, креативни и стваралачки приступ математици се заснива на: флуентности идеја, флексибилности мишљења, осетљивости за проблем, редефинисању, самосталности у решавању проблема, дакле на дивергентном мишљењу. Креативни приступ настави математике подразумева примену посебног методичког система, који имплицира редефиницију циља и задатака наставе, методе и облике рада, па и вредновања рада и резултата рада ученика. Експериментално проверавање и потврђивање ефеката дефинисаног методичког система, који је оријентисан према развијању креативности ученика у почетној настави математике представља посебан аспекат овог рада.
Кључне речи: Креативност, почетна настава математике, методички систем.

Увод

У почетној настави математике јавља се велики број проблема који указују на узан спектар утицаја наставе на укупни развој ученика:

– с једне стране се потенцирају образовни ефекти наставе, занемарујући њен васпитни значај,
– с друге стране нивои знања ученика се крећу у веома уским и на ниским нивоима.

Почетна настава математике је оријентисана ка конвергентном приступу проблемима и недовољно стимулише развој креативног мишљења ученика.

Док у настави неких предмета, као на пример у настави матерњег језика, књижевности или уметничких предмета, природно се уважавају посебне способности ученика, па њихове активности у настави адекватно рефлектују те разлике (лични тон одговора, писмених, или графичко-илустративних радова и сл.), у настави математике доминира униформност, алгоритамски начин решавања задатака.

Настава математике у пракси просто кочи дивергентно мишљење ученика:

– развијање осетљивости за проблем,
– флексибилност мишљења,
– флуентност идеја,
– оригиналност решавања проблема итд.

Недовољна ефикасност и популарност почетне наставе математике се јавља и као последица овог стања.

Дакле, проблем испитивања креативности, а посебно њеног развијања код ученика у почетној настави математике, евидентан је, веома актуелан и значајан, пре свега због суптилности самог наставног предмета.

Полазећи од захтева да је наставу математике неопходно учинити ефикаснијом и продуктивнијом, развијање креативности у тој области је веома актуелан проблем.

Дакле, предмет и проблем овог истраживања су проистекли из непосредне наставне праксе и природе наставног предмета.

Рад је теоријско-експерименталног карактера и састоји се од:

- *теоријског дела*, у коме се даје осврт на историјски развој креативности, појам и теорије креативности, затим теоријски прилази разматрању креативности у настави, и детаљно разрађује креативност у почетној настави математике:
  – анализа почетне наставе математике,
  – одређење појма креативности у почетној настави математике и
  – *методика развијања креативности у почетној настави математике,*
- *емпиријског дела*, у коме се предмет истраживања, у најширем смислу, може одредити као експериментално испитивање утицаја примене одговарајуће методике на развијање креативности у решавању задатака у почетној настави математике.

Теоријске основе истраживања

Појам креативности

Дефиниције креативности су биле и остале веома различите, зависно од тога, са ког становништва је креативност проучавана (*филозофског, психолошког, социолошког, педагошког, технолошког, економског итд.*), ко се овим појмом бавио, које одреднице су за њега биле од примарног значаја итд.

P. Torrance (1964) објашњава креативност као "поступак откривања проблема или непотпуних информација, формирања идеја или хипотеза, тестирање тих идеја и саопштавање резултата".

Ерика Ландау (1971) наводи да се креативност може "схватити као могућност која је на располагању индивидуи да се развија, да се самопотврђује, да активно учествује у стварању своје околине и да учествује у преображају будућности".

Према Georgu Polyi креативност је: "*онај скуп особина личности помоћу којих је личност способна међу предметима своје делатности стварати такве спојеве, који превазилазе ранија сазнања и искуства, односно који ће битно променити систем приступа сазнавања тих предмета као и делатност у вези са тим предметима, односно који ће омогућити стварање нових и оригиналних продуката. Овакав склоп психичких особина називамо креативним особинама личности, а саму делатност називамо креативношћу.*"

Облици креативности

Креативно мишљење, као један посебан вид мисаоне активности, има своје специфичне одлике, од којих су најбитније:

- *сензитивност за проблем*
- *богатство идеја*
- *оригиналност*
- *редефиниција*
- *флексибилност*
- *флуентност*
- *елаборација.*

Теорије креативности

Најпознатије теорије су:

- *психоаналитичка теорија креативности*,
- *асоцијативна теорија креативности*,
- *гешталтистичка теорија креативности*,
- *егзистенцијална теорија креативности и*
- *теорија трансфера креативности*,
- *интерперсонална или културна теорија креативности.*

Креативност у почетној настави математике

Развијање креативности и стваралаштва ученика највиши су домети савремене школе.

Креативност и стваралачко мишљење у почетној настави математике заснива се на:

- осетљивости за проблем (способност откривања и препознавања сличних проблема у новим ситуацијама),

- богатству идеја (уз поседовање основних знања може понудити идеје за могућа виђења и решења проблема),
- оригиналност (оригинално решавање проблема, необичност и духовитост идеја, комбиновање датих података и проналажења нових својстава и релација),
- флуентност идеја (што већи број идеја у одређеним условима),
- флексибилност мишљења (различит приступ решавању проблема и решавање проблема на различите начине),
- елаборација (способност постављања и развијања проблема),
- редефиниција (изражава се у проналажењу нових функција познатих објеката, односно у способности коришћења објеката на нови и неуобичајени начин).

Методички систем развијања креативности у почетној настави математике

Основе *методике развијања креативности у почетној настави математике*, полазећи од општих дидактичких принципа у почетној настави математике, дефинишу се на бази издвајања оних ***принципа наставе*** на којима се заснива развијање креативних особина ученика. Међу њима посебно место припада:

– Принципу *васпитне усмерености*, који произилази из друштвено и цивилизацијски постављених циљева и задатака наставе математике,
– Принципу *индивидуализације и свесне активности*, који се базира на посебностима личности ученика. Дакле, ученици према својим могућностима и интересовањима треба сами да активирају своје умне потенцијале, способности, да долазе до одређених знања, вештина и навика,
– Принципу *мотивисаности*, као покретачком снагом младе личности.

Јединство у примени истакнутих принципа у почетној настави математике створиће плодно тло за развијање креативних особина личности и кроз наставу математике.

Наглашавајући *васпитну усмереност почетне наставе математике* у први план смо истакли формативну вредност те наставе, дајући примат слободи мишљења, оригиналности и богатству идеја, флексибилности и флуентности мишљења, и то у оквиру математике, једне изразито детерминистичке науке.

Основне ***методе*** за развијање креативности ученика су:

– Аналитичко-синтетичка метода,
– Метода кибернетичког моделовања,
– Метода открића, или хеуристичка метода,
– Метода аналогије,
– Метода покушаја и погрешака.

Што се развијања креативности тиче, неки ***облици*** рада имају предност над другима.

Пре свега мора се обезбедити *индивидуалност* у раду, али са јаком *повратном спрегом*. Фронтални облик рада се мора комбиновати са индивидуалним сегментима за рађање оригиналних идеја, да би анализа и вредновање тих идеја текле пред целим разредом.

У *групном* раду је такође могуће обезбедити успешно развијање креативних способности ученика, иако у овом случају поуздано усмеравање дивергентних тенденција у групи је тешко усмеравати.

Јавна повратна информација код дивергентног начина мишљења у решавања математичких проблема је императив, јер овде се често не ради о различитим могућностима решавања (као на пример у уметничким областима), већ о коректности или квалитету решења.

Подстицање, проверавање и оцењивање креативности у настави математике представља посебан проблем. Да бисмо ученике подстицали на креативно мишљење, уместо крутости у проверавању резултата математичких задатака, у први план ваља ставити оригиналност, квалитет и квантитет идеја, приступ решавању проблема и сл.

Треба обезбедити такву атмосферу у раду која подстиче отвореност духа, обезбеђује рађање идеја, толерише и погрешне идеје које не доводе до резултата, али их истовремено и подстиче и позитивно вреднује.

Анализирајући савремене приступе почетној настави математике, можемо закључити да ***кибернетизација*** почетне наставе математике доприноси и развијању креативности те наставе, јер у многоме ће се променити и општи приступ настави и то у смеру развијања креативности. Отуда ће се и улога наставника и ученика, након *информатизације образовања*, битно променити.

Наставник је засигурно битан актер стваралачке наставе. Од његових стваралачких потенцијала, културе, опредељења и педагошких усмерења у знатној мери зависи квалитет рада, а и стваралачки рад ученика. Ту се, наравно, мисли на оне "креативне" наставнике, који подупиру активно учење, који подржавају слободно креативно изражавање, који подстичу креативне процесе мишљења, који развијају интелектуалну флексибилност и унапређују и друге креативне способности код ученика.

Оваквим ***приступом и методичким системом*** рада са ученицима у експерименталној групи дошло се до резултата који доказује да се може прихватити основна хипотеза да се креативност у почетној настави математике одређеном методиком може значајно повећати.

Потенцирање дивергентног мишљења у почетној настави математике представља један нови приступ стицања знања у математици у коме ученици на самосталан начин и уз брижљиво вођење наставника, у различитим видовима

истраживања и откривања проналазе начине решавања задатака и уче како да успешно решавају проблеме, у складу са њиховим способностима и претходним знањима и искуствима. Овакав начин рада ученике подстиче на иницијативности и радозналости, на развој осетљивости за проблеме, оригиналност у поступцима, флексибилност у мишљењу, критичко разматрање идеја, проналажење различитих путева и начина решавања задатака и друго.

Методологија експерименталног истраживања

Проблем и предмет истраживања

Предмет овог истраживања је емпиријско проучавање креативности, односно експериментално проверавање ефикасности дефинисане методике развијања креативности у почетној настави математике у области решавања проблема.

Циљ и задаци истраживања

Као циљ истраживања у целини истичемо: *унапређивање развијања креативности ученика у почетној настави математике*.

Овај основни циљ има свој теоријски и практични смисао:

1. Дефинисање појма креативности у почетној настави математике,
2. Разрађивање методике развијања креативности у почетној настави математике,
3. Испитивање ефикасности дефинисане методике развијања креативности у почетној настави математике.

Задатак експерименталног испитивања

– експериментално испитивање ефикасности дефинисане методике развијања креативности у почетној настави математике,
– *уопштавање теоријских и практичких сазнања.*

Хипотеза истраживања

Основна хипотеза истраживања гласи:

Креативност у почетној настави математике одређеном методиком може се значајно повећати.

Експериментални фактор

Методика развијања креативности у почетној настави математике.

Истраживачке технике и мерни инструменти

– анкетирање учитеља (анкетни лист за учитеље)
– тестирање (тест за иницијално испитивање и тест за финално мерење)

– анализа педагошке документације (аутентична школска документација– дневници и др.)

Карактеристике узорка истраживања

Узорак је одабран из популације ученика II разреда основне школе на територији општине Суботице.

Експериментални група чине ученици Основне школе "Матко Вуковић" у Суботици са 50 ученика – случајно изабраних одељења – три одељења.

Контролну групу представљају ученици Основне школе "Милош Црњански" у Суботици са 50 ученика – случајно изабрана три одељења.

Резултати и анализа експерименталног испитивања

А/ Иницијално испитивање

Упоређивање остварености нивоа знања у експерименталној и контролној групи:

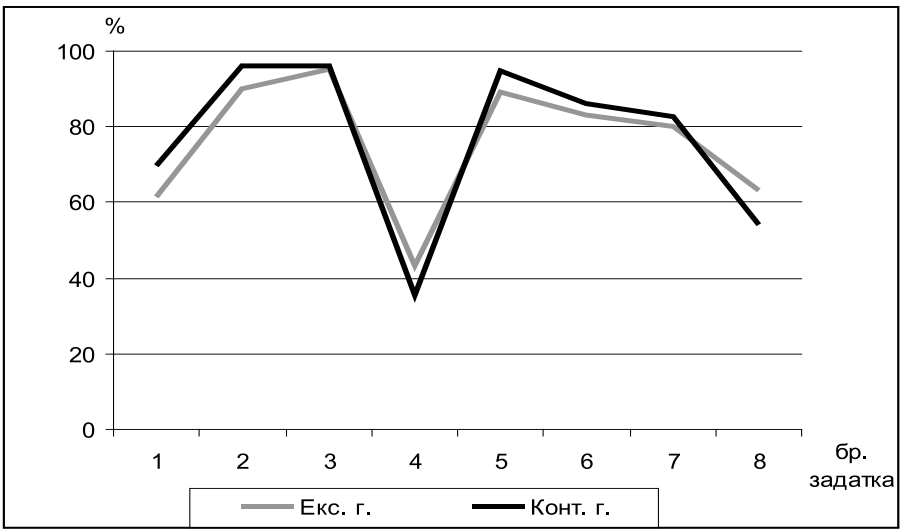
	1. задатак			**2. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	400	246	61.50	300	270	90.00
Конт. г.	400	278	69.50	300	288	96.00

	3. задатак			**4. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	150	143	95.33	350	151	43.14
Конт. г.	150	144	96.00	350	125	35.71

	5. задатак			**6. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	300	267	89.00	300	250	83.33
Конт. г.	300	285	95.00	300	259	86.33

	7. задатак			8. задатак		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	400	321	80.25	300	190	63.33
Конт. г.	400	331	82.75	300	162	54.00

Графици нивоа знања по задацима експерименталне и контролне групе:



Б/ Финално испитивање

Код експерименталног истраживања желели смо испитати ефикасност дефинисаног *методичког система* развијања креативности у почетној настави математике.

Свесни смо да у математици постоје и да су неопходни и неки рутински алгоритми, неке технике, који се заснивају на препознавању и репродукцији.

Међутим, такође је неспорно да у настави математике доминирају суптилније структуре, проблемски задаци који захтевају сложеније мисаоне процесе, стваралачко мишљење, креативан приступ, посебан методички систем обраде.

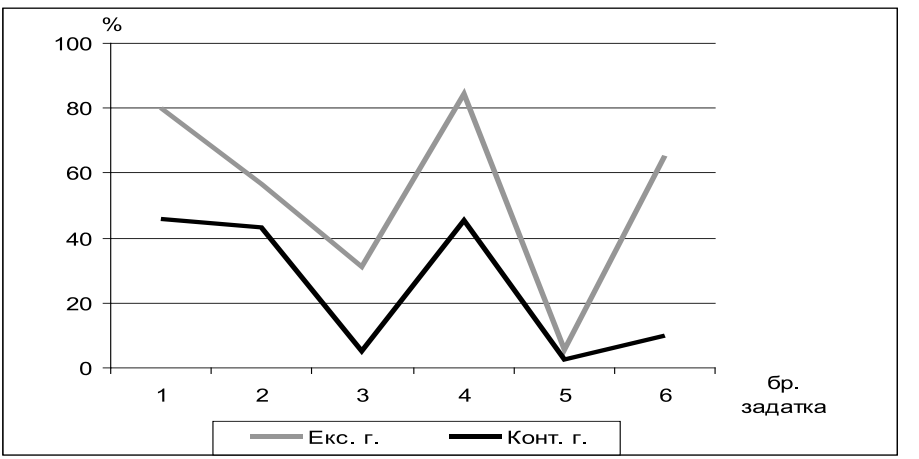
Приказ остварених резултата испитивања креативности ученика по задацима:

	1. задатак			**2. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	300	240	80.00	300	170	56.67
Конт. г.	300	138	46.00	300	130	43.33

	3. задатак			**4. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	300	94	31.33	500	422	84.40
Конт. г.	300	16	5.33	500	228	45.60

	5. задатак			**6. задатак**		
	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %	Макс. б.	Оств. б.	Оств. %
Експ. г.	500	29	5.80	600	393	65.50
Конт. г.	500	14	2.80	600	60	10.00

График успешности решавања креативних задатака:



ОПИС ТЕСТА ЗА ФИНАЛНО ИСПИТИВАЊЕ
- ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ -

1. (*6 бодова*) Напиши све двоцифрене бројеве који се могу написати само наведеним цифрама:
а) 3 и 7 .....(4п)
б) 0 и 9 .....(2п)

2. (*6 бодова*) На основу датих бројева напиши недостајуће бројеве:
6, 12, 18, 24, ___, ___, 42, 48 .....(2п)
1, 2, 4, ___, ___, 32, 64 .....(2п)
1, 2, 4, 1, ___, ___, 1, 2, 4 .....(2п)

3. (*6 бодова*) Маја је имала 50 динара и добила је од маме још 35 динара. Отишла је у продавницу и купила је једну оловку за 30 динара, а другу за 12 динара. Колико новца ће Маји остати?

Маја је записала: 50 + 35 – 30 – 12
Затим је пронашла разне начине израчунавања.
На које начине је Маја могла да рачуна ?
Нпр. (50 + 35) – 30 – 12 = (85 – 30) – 12 = 55 – 12 = 43

_____

_____
(Сваки добар начин по 1п)

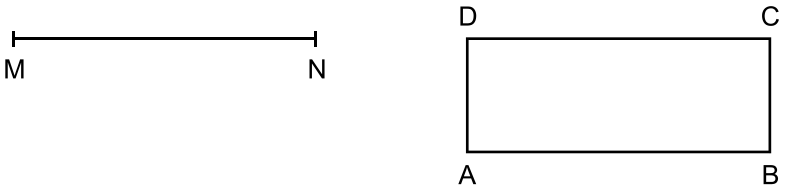
4. *(10 бодова)* Користећи бројеве x, 12 и 72 састави једначину. Реши је и провери тачност решења.
Једначина: _____ (3п)
Решење: _____ (2п)
Провера: _____ (2п)
Формулиши текстуални задатак према састављеној једначини:
Текст задатка: _____
_____
_____ (3п)

5. (*10 бодова*) Нацртај четири тачке. Колико правих и колико дужи одређују ове тачке?
Одговор: Број правих: _____ *(2п) Број дужи:* _____ *(2п)*
Да ли те тачке могу да одређују и мањи број правих и дужи?
Када и колико?

Одговор: _____
_____ (2п+2п+2п)

6. (*2 бода*) Упореди дужину дужи и изломљене линије на приказаној слици, ако је:

MN= 6cm, AB=CD=6cm i BC=AD=2cm.



Заокружи тачне одговоре:	*Допуни реченице:*
а) MN < AB б) MN > BC + AD в) MN = CD г) MN > AB + BC	Дужина изломљене линије ABCD је за _____ cm дужа од дужи MN. AB + CD је _____ пута дужа од MN.

У првом задатку дате цифре и постављени захтев задатка одређују проблемску ситуацију. Треба осетити да се дате цифре могу користити и више пута код писања једног двоцифреног броја, као и то да 0 као цифра двоцифреног броја не може стајати на месту десетица. Поред осетљивости за проблем, решавање задатка захтева и комбинаторну фантазију ученика. Богатство идеја долази до изражаја код проналажење свих могућих комбинација бројева, приликом утврђивања могућности понављања цифара у истом броју и утврђивањем "правих" двоцифрених бројева (без нуле на место десетица).

Резултати у експерименталној групи су бољи за 34 процента. Већа слобода у оригиналности и подстицање на богатство идеја довели су до ширег и темељнијег схватања и решавања датог проблема.

У другом задатку треба одредити законитост низа и на основу ње одредити недостајуће бројеве; могућа су разна решења, посебно код другог и трећег примера, који почињу са истим низом бројева. Решавање задатка је претпостављало висок ниво осетљивости за проблем, богатство идеја, флуентност и флексибилност мишљења.

У експерименталној групи успех је бољи за око 13 процента, али ниво решености задатка је прилично низак.

У трећем задатку треба редефинисати закон комутације и асоцијације сабирања и одузимања. Схватање задатка претпоставља осетљивост за проблем асоцијативности и комутативности, а његово решење се заснива на богатству, флуентности, флексибилности мишљења и редефиницији проблема.

Разлика од 16% у корист експерименталне групе је значајна, али је успешност у решавању задатка веома скромна.

Оригиналност идеја доминира у четвртом задатку, како приликом састављања једначине, а још израженије код дефинисања текстуалног проблема. Овом приликом долази до пуног изражаја састављање нових математичких објеката на основу датих података, односно до дефинисања текстуалних проблема на основу постављених једначина. Дакле решавање задатка имплицира: осетљивост за проблем, богатсво идеја, оригиналност, редефиницију и друге аспекте креативности.

Задатак је веома успешно решаван, чак за око 39% успешније у експерименталној, него у контролној групи.

У петом задатку ваља осетити да се ради о услову одређености праве и дужи и о проблему распоређивања датих тачака у равни. Оригиналност се огледа у распоређивању датих тачака, код начина одређивања броја правих и дужи и код разликовања приступа у одређивању броја правих и дужи, који ће довести до тачног резултата. Посебно је осетљиво питање константа код броја дужи. У задатку се претпоставља "бура" идеја: дате тачке у равни у разним комбинацијама одређују већи број правих и дужи; ако је распоред тачака такав да су бар три колинеарне, број дужи се не мења, али број правих опада. Посебно је суптилна идеја о одређивању броја правих уместо пребројавања, издвајањем по једне тачке и комбинацијом са преосталим тачкама. Ова идеја омогућује и елаборацију датог проблема у сложенијим случајевима (када је број датих тачака већи).

Захтеви задатка су били изузетно високи, па су укупни резултати веома скромни, али више од дупло бољи у експерименталној него у контролној групи.

У шестом задатку оригиналност долази до изражаја приликом одређивања алгоритма решавања проблема, приступа решавању задатка и избора редоследа операција и логичких закључака. Основне идеје при решавању задатка се своде на одређивање дужине дужи и дужину изломљене линије, затим на њихово упоређивање, најпре према релацији већи-мањи, затим и на основу односа "за толико већи" и "толико пута већи". Поред оригиналности, задатак претпоставља и суптилну улогу осетљивости за проблем и богатство идеја.

Резултати испитивања су веома добри, у експерименталној групи, чак за 55 % бољи него у контролној групи.

Тестирање значајности разлике међу аритметичким срединама успешности креативног решавања проблема

Да ли је разлика између средње вредности остварених бодова у експерименталној и контролној групи у наведеном узорку значајна или случајна?

Како се ради о великом узорку (N>30) примењиваће се *t-тест:*

Ако је t > $t_{0,05} = 1{,}96$ хипотеза X_0: $\overline{x}_E = \overline{x}_K$ одбацује се са 5% ризика и сматра се да постоји значајна разлика између аритметичких средина, са 95% вероватноће.

Ако је t > $t_{0,05} = 2{,}58$ хипотеза X_0: $\overline{x}_E = \overline{x}_K$ се одбацује са 1% ризика и сматра се да постоји значајна разлика између аритметичких средина, са 99% вероватноће, односно високо значајна разлика.

Параметар т се дефинише на следећи начин:

$$t = \frac{\overline{x}_E - \overline{x}_K}{\sqrt{\vartheta^2_{\overline{x}_E} + \vartheta^2_{\overline{x}_K}}} \text{ где је: } \vartheta_{\overline{x}} = \frac{\vartheta}{\sqrt{N}} = \frac{\sqrt{\vartheta^2}}{\sqrt{N}}$$

Конкретно, у датом случају:

$$\vartheta^2_{\overline{x}_E} = \frac{36{,}40}{50} = 0{,}728; \qquad \vartheta^2_{\overline{x}_K} = \frac{73{,}32}{50} = 1{,}466$$

Односно:

$$t = \frac{26{,}96 - 11{,}72}{\sqrt{0{,}728 + 1{,}466}} = \frac{15{,}24}{1{,}48} = 10{,}29$$

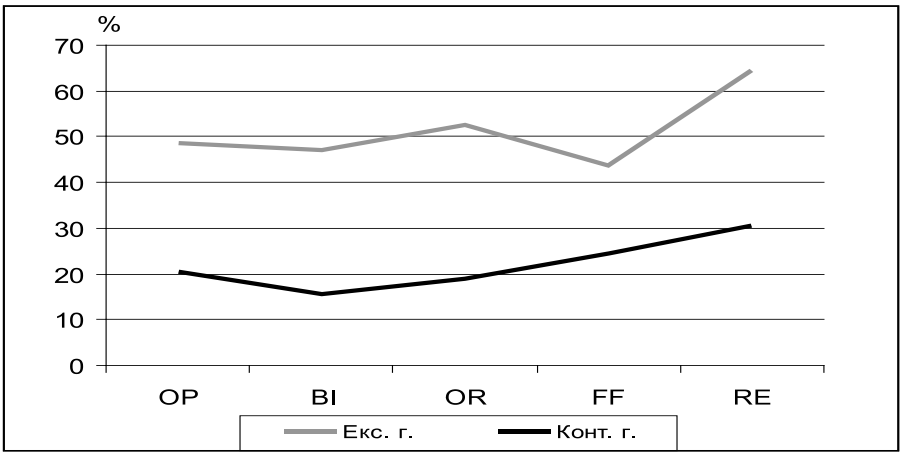
Пошто је: $\mathbf{10{,}29 > t_{0,01} = 2{,}58}$ хипотеза X_0: $\overline{x}_E = \overline{x}_K$ одбацује се са 1% ризика и сматра се да постоји значајна разлика између аритметичких средина, са 99% вероватноће, односно да је та разлика високо значајна.

Резултати и анализа појединих облика креативности у решавању задатака

	ОСЕТЉИВОСТ			**БОГАТСТВО ИДЕЈА**			**ОРИГИНАЛНОСТ**		
	Макс.	Оств.	Оств. %	Макс.	Оств.	Оств. %	Макс.	Оств.	Оств. %
Експ. ī.	1700	827	48.65	1400	659	47.07	1600	841	52.56
Конт. г.	1700	347	20.41	1400	217	15.50	1600	301	18.81

	ФЛУЕНТ. и ФЛЕКС.			**РЕДЕФИНИЦИЈА**		
	Мах.	Оств.	Оств.%	Мах.	Оств.	Оств.%
Експ. ī.	600	262	43.67	800	516	64.50
Конт. г.	600	146	24.33	800	244	30.50

График остварености појединих елемената креативности у решавању датих задатака



Закључци

Методички систем за развијање креативности у почетној настави математике изведен је на основу:

- редефинисања циља и принципа почетне наставе математике,
- стратегије креативности,
- примене кибернетичких метода у настави,
- комбинације индивидуалног рада, индивидуализације и систематске повратне спреге у настави,
- информатизације почетне наставе математике.

Дефинисање креативности у почетној настави математике, разрада једног ефикасног методичког система за њено развијање и уопште истицање креативности, као једног од фундаменталног циља почетне наставе математике представља значајан допринос методици наставе математике и унапређивању наставне праксе.

На основу изнетог могу се извести и одређени предлози за унапређење наставне праксе:

- Циљ и задаци почетне наставе математике ваљало би да адекватно истичу развој креативности ученика.
- Током образовања и усавршавања наставника већу пажњу би требало посветити теоријским основама и методици развијања креативности ученика.
- Уџбеници и наставна пракса требало би да се трансформишу и да се усмере ка креативнијем раду у настави уопште.

Литература

1. Алис, М. (1968): *Креативност у настави*, Сарајево: Свјетлост.
2. Баковљев, М.(1982): *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд: Просвета.
3. Barkóczi, I.-Klein, S. (1968): *Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról*, Magyar Pszichológiai Szemle, 4.
4. Чепинац, Н. (1958): Метода активности у настави математике, Београд, *Савремена школа*, бр.7–8, стр. 522–531.
5. Дејић, М. (1977): Развијање интереса за математику, Нови Сад, *Педагошка стварност*, бр.3–4.
6. Ивић, И. и др. (1972): Развој операционалног мишљења и учења почетне математике, Београд, Педагогија, бр.2, стр.219–244.
7. Крклјуш, С. (1977): *Учење у настави откривањем*, Нови Сад: РУ"Радивој Ћирпанов".
8. Квашчев, Р. (1970): Теоријски системи вежбања стваралаштва, Београд, *Педагогија*, бр. 4, стр. 670.
9. Квашчев, Р. (1974): *Развијање креативног понашања личности*, Сарајево.
10. Квашчев, Р. (1977): *Како развијати стваралачке способности*, Београд: БИГЗ.
11. Квашчев, Р. (1975): *Психологија стваралаштва*, Београд.
12. Квашчев, Р. (1971): *Развијање стваралачке способности код ученика*, Београд.
13. Kürti, J. (1987): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*, Budapest: Tankönyvkiadó.
14. Landau, E. (1976): *A kreativitás pszichológiája*, Budapest: Tankönyvkiadó.
15. Липовац, М. (1992): *Образовање и инвентивно-иновентна креативност*, Зрењанин: Технички факултет "М. Пупин".
16. Ничковић, Р. (1970): *Учење путем решавања проблема у настави*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
17. Ноелтинг, Г. (1967): Неки видови генезе математичког расуђивања у детета, Београд, *Педагогија*, бр. 1, стр.62–68.
18. Пенавин, В. (1972): Актуелни правци развијања методике математике, Нови Сад, *Педагошка стварност*, бр. 2, стр. 95–104.
19. Радоњић, С. (1959): О стваралачком мишљењу, Београд, Психолошки билтен, бр. 2, стр. 99–134. (Приказ књиге Chatarine Patrick: What is Productive Thinking, Psychological Library, 1955.)
20. Скаткин, Л. (1972): Усавршавање методике наставе математике у I–IV разреду основне школе, Сарајево, Искуство, бр. 9–10, стр. 37–51.
21. Skemp, T. (1971): *The Psichology of learning matematics*, Pengvin Books, Australia.
22. Смолец, И. (1964): *Како да учим математику*, Загреб: Школска књига.

23. Стевановић, Б. (1961): *Стваралачко мишљење*, Београд: Рад.
24. Шпановић, С. (2000): *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе*, Сомбор: Учитељски факултет.
25. Вернон, П. Е. (1966): Креативност и интелигенција, Сарајево, *Наша школа*, бр. 7–8, стр. 442–448.
26. Vigotskij, L. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*, Budapest: Gondolat.
27. Вушовић, Љ. (1967): *Развијање интереса и стваралачког рада у математици*, Загреб: Школска књига.

Summary: This paper deals with defining, examining, and methodic of developing creativity in the initial teaching of mathematics.
Creativity is the highest level of knowledge acquisition, and developing of pupils' creativity is the highest achievement of contemporary school.
While in some subjects, for example in teaching subjects such as mother tongue and literature, or arts, certain pupils' skills are naturally being recognized and consequently adequately reflected in their activities in teaching (personal tone of answers, written or graphically illustrated works, etc.) teaching of mathematics is usually dominated by uniformity, and by algorithm in solving of assignments.
Rationality in teaching mathematics is reflected in the ability to solve mathematical and logical operations, to develop special mathematical skills and convergent way of thinking, to direct intellectual powers of students towards the most rational solution,. Creative approach to mathematics rests on the fluency of ideas, flexibility of thinking, sensitivity to problems, redefining, independent problem solving, namely, on divergent thinking.
A creative approach to teaching of mathematics implies application of a special methodic system, which implies redefinition of goals and objectives of teaching, methods and forms of work, and the evaluation of work and students' results.
Experimental examination and justification of effects of the defined methodical system, which is oriented towards development of creativity of pupils in initial teaching of mathematics represents a special aspect of this paper.
Key Words: creativity, initial teaching of mathematics, methodical system.

Резюме: Работа рассматривает определения, исследования и методику развития творчества в начальном обучении математике.
Творчество – это высший уровень усвоения знаний, а развитие творчества учащихся – самое высокое достижение современной школы.
В процессе обучения некоторым предметам, как например в обучении родному языку, литературе или музыке и рисованию, естественно уважаются особые способности ученика, и так их активности соответственно отражают эти отличия (личный тон ответа, письменных или изобразительно-иллюстративных работ и др.), в то время как в обучении математике преобладает однообразность и алгоритмический способ решения задач.
Рациональность в обучении математике отражается в способностях выполнить математисческие логические действия, в развитии специальных математических способностей и в конвергентном способу мышления. Направляя интеллектуальные силы ученика на наиболее рациональное решение, творческий подход к математике основывается на: свободном течении мысли, гибкости мышления, чувствительности к проблеме, поиске новых определений, самостоятельности в решении проблем, значит, на разнообразном мышлении.
Творческий подход к обучении математике состоит в применении особой методической системы, подразумевающей поиск новых определений цели и задач обучения, метода и способа работы, и даже оценки работы и результата работы ученика.
Особый аспект этой работы - экспериментальная проверка и утверждение результата определенной методической системы, ориентированной на развитие творчества учащихся в начальном обучении математике.
Ключевые слова: творчество, начальное обучение математике, методическая система.

МР НАТАША БРАНКОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::5
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.161-170
Примљено: 14. 12. 2003.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЕВАЛУАЦИЈА МОДЕЛА АКТИВНОГ УЧЕЊА ПРИМЕНОМ ДИФЕРЕНЦИРАНИХ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ*

Резиме: У раду се сагледава утицај активног учења применом диференцираних задатака у настави познавања природе у односу на традиционалну наставу истог наставног предмета. Циљ је утврђивање образовно-васпитних ефеката новог приступа настави познавања природе у поређењу са традиционалном наставом. Након експеримента који је реализован техником паралелних група, извршено је финално мерење знања. Резултати мерења приказани су у овом раду. Резултати су показали да је експериментална група показала боље знање из области наставне теме Биљке у IV разреду основне школе. Експериментални фактор је утицао да експериментална група покаже знатно боље знање нарочито на задацима финалног теста који захтевају знање вишег квалитета (разумевање и примена), као и да исподпросечни и надарени ученици покажу бољу мотивацију у раду. У закључку се даје препорука да се ова и сличне наставне теме у познавању природе реализују управо активним методама и облицима рада примењујући диференцијацију на пет ниво тежине, јер ово знатно доприноси ефикасности учења и развијању мотивације код ученика.
Кључне речи: настава познавања природе, активно учење, диференцирани задаци, модели, квалитет знања.

1. Увод

Ефикасност промена у образовном сектору зависи од спремности и способности образовног кадра да примене нове поступке и преузму нове одговорности. Општи принцип образовања за који се залажу експертски тимови укључени у образовну реформу јесте принцип доживотног учења и наставе усмерене на учење.

---

* Рад представља експозе магистарске тезе одбрањене на Учитељском факултету у Сомбору, 04. марта 2003. год., пред Комисијом у саставу: проф. др Бранислав Грдинић, проф. др Првослав Јанковић, проф. др Геза Цекуш и доц. др Томка Миљановић.

То је утицало да се промени и основна интенција наставе познавања природе која сада више није усвајање програмских садржаја већ подстицање развојних потенцијала ученика уз помоћ наведених садржаја усмерених ка развоју психофизичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности детета. Ово је условило промену концепција учења – наставе познавања природе (кооперативни и партиципативни облици и методе учења, активно учешће ученика у процесу стицања знања у настави, интерактивна настава, смисаона опсервација).

Традиционална настава познавања природе веома је оптерећивала ученика са аспекта меморисања чињеница и углавном од њега тражила и ценила знања на нивоу репродукције, одвајајући на тај начин школу од стварног живота, од стварне примене знања, умења и навика ученика у њиховом свакодневном животу. Примењујући највећим делом фронтални рад уз демонстрацију, традиционална настава познавања природе је пасивизирала ученика, не доводећи га у ситуацију у којој ће он сам зарадити своје знање које би на тај начин било вредније и трајније. Традиционална настава познавања природе је великим делом још присутна у школама и зато методика наставе познавања природе тражи начине како да је унапреди, како да је учини ефикаснијом и како да савремени приступи заживе и у пракси.

Под савременом наставом Познавања природе, пак, подразумевамо активну, демократску наставу која уважава индивидуалност сваког ученика понаособ, његове стварне могућности у погледу усвајања знања, његове способности, интересовања и социјалне чиниоце. Дакле, то је настава у којој су садржаји диференцирани, а у складу с тим и методе и облици рада. Присутна је разноликост у начинима усвајања знања, ученици су већином у директном односу са изворима знања, а настава се базира на интересовањима ученика.

Међу предметима који се изучавају у нижим разредима основне школе настава Природе и друштва, а посебно настава Познавања природе има вероватно највеће могућности да превазиђе устаљене и традиционалне облике рада, а да се наставник и његове способности за ову одговорну професију искаже и образовно-васпитни процес Познавања природе учини животнијим, занимљивијим и практичнијим. За схватање природе код ученика је најбитније развити способност за самосталан рад, посматрање и проучавање законитости природе, способности анализе, синтезе и извођења генерализација. Настава Познавања природе највише остварује чулност код ученика, као и мисаону прераду сазнатог путем чула. Чулно опажање – мисао – пракса треба да буду присутни у свим етапама наставног процеса, кад год је то могуће.

Да бисмо утврдили вредности примене активног учења применом диференцираних задатака у настави познавања природе приступили смо реализацији посебног педагошког експеримента.

2. Истраживање

Према Наставном програму познавања природе, у IV разреду основне школе проучавају се садржаји у вези са биљкама. У Наставном програму предвиђени су за реализацију садржаји неживе природе и садржаји живе природе. У оквиру садржаја живе природе наводе се следеће наставне теме: Биљке, Животиње и Човек. Анкетом смо утврдили да од ових садржаја ученици највише воле садржаје о човеку, као и о животињама. Садржаји у вези са биљака су им незанимљиви, а учитељима су тешки за реализацију. Наиме, учитељ који ове садржаје реализује мора бити веома интелектуално припремљен, а уколико жели да садржаје приближи ученицима и да их базира на њиховим интересовањима мора бити оспособљен за савремену методичку трансформацију. Ова савремена методичка трансформација захтева познавање поступака и начина активирања ученика, стварање наставних ситуација у којима ће се ученичке способности испољити, што неминовно подразумева континуирано поштовање принципа диференцијације и индивидуализације наставе, а у функцији постизања веће ефикасности учења, односно формирања знања, разумевања и примене, знања која имају велики трансфер на нове ситуације. Учитељи, наиме, пре прибегавају традиционалној настави, него савременој, активној настави познавања природе у којој ученици партиципирају у процесу стицања знања, умења и навика. Зато је један од повода за ово истраживање неопходност пружања сигурних, експериментално проверених чињеница у вези са активном и диференцираном наставом познавања природе и стручна помоћ учитељима у моделовању оваквих савремених часова у овом наставном предмету.

Ученици укључени у ово истраживање усвајали су садржаје на основу претходно обликованих модела активног учења применом диференцираних задатака на пет нивоа тежине у настави познавања природе, а у наставној теми Биљке. Модели су овде узори рада у реализовању појединих наставних јединица, на основу програма диференцираних наставних садржаја, примењујући одговарајуће методе, медијски склоп као извор знања и индивидуалну активност ученика изражену кроз различите нивое диференцираног програма. Модели су овде дати само оквирно, док ће у неким наредним радовима бити изложени појединачно и детаљно уз прецизна објашњења:

МОДЕЛ 1

- блок-час (60 мин рад на инструктивним листићима + 30 мин. понављања путем извештаја група, анализе, дискусије...);
- групни облик рада са ротирањем задатака;
- хетерогене групе (ученици различитих могућности);
- инструктивни листићи са диференцираним задацима на пет нивоа тежине;
- сваки ученик добија број задатка са инструктивног листића на којем ради.

МОДЕЛ 2

- индивидуални рад ученика на диференцираним наставним листићима;
- ученици усвајају садржаје на основу информација са наставних листића, методом самосталног рада ученика;
- диференцијација садржаја, метода рада и задатака за ученике;

МОДЕЛ 3

- рад у паровима (парови састављени од ученика сличних могућности за усвајање садржаја наставе Познавања природе);
- наставни листићи са садржајима и задацима (први ниво, други, трећи, чатврти и пети);
- задаци прилагођени могућностима ученика;

МОДЕЛ 4

- квиз такмичење ученика путем игре на графофолији;
- индивидуално понављање садржаја помоћу наставних листића са диференцираним задацима;
- могућност самосталног опредељивања ученика за листић првог, другог, трећег, четвртог или петог нивоа сложености.

МОДЕЛ 5

- блок-час;
- исто као модел 1, али без ротирања радних места.

МОДЕЛ 6

- проблемско учење;
- стварање проблемске ситуације и увиђање проблема – фронтално;
- постављање хипотеза – предлози и дискусија;
- решавање проблема – индивидуалан рад ученика на диференцираним наставним листићима;
- провера решења проблема – фронтална провера наставних листића и дискусија;
- примена у новој ситуацији путем огледа.

МОДЕЛ 7

- припремни домаћи задаци у паровима ученика (дуготрајни и краткотрајни огледи, налажење природног материјала);
- индивидуалан рад ученика на наставним листићима по нивоима;
- интерактивно понављање путем узајамног постављања питања међу ученицима.

2.1. Циљ истраживања

Циљ истраживања је детаљан приказ модела активног учења у настави Познавања природе у основној школи у функцији веће ефикасности и унапређења наставе.

Практични циљ истраживања је експериментално проверавање различитих модела активног учења наставних садржаја Познавања природе у IV разреду уз диференцијацију на пет нивоа тежине, а у сврху мењања и унапређивања постојеће образовно-васпитне праксе.

Циљ је, такође, утврдити мишљење наставника и ученика о вредностима примене оваквог начина рада у настави Познавања природе.

2.2. Експериментални фактори и методе истраживања

Истраживање је спроведено у школама које располажу сличним материјалним, просторним и другим условима рада.

У истраживању је примењен експеримент са паралелним групама (експериментална и контролна група).

Експерименталну и контролну групу чинили су ученици IV разреда и то укупно 152 ученика из укупно 6 одељења (2 школе са по 3 одељења).

Експерименталну групу чини: основна школа ″Аврам Мразовић″ у Сомбору са три експериментална одељења: IV_2 (28 ученика), IV_3 (26 ученика) и IV_4 (26 ученика).

Контролну групу чини: основна школа ″Доситеј Обрадовић″ у Сомбору са три контролна одељења: IV_2 (26 ученика), IV_3 (24 ученика) и IV_4 (22 ученика).

Ученици експерименталне и контролне групе реализовали су током 10 часова предвиђених за реализацију наставне теме Биљке исте наставне садржаје према Наставном плану и програму за IV разред основне школе. Ученици експерименталне групе су наведене садржаје из познавања природе реализовали према обликованим моделима активног учења применом диференцираних задатака. Ученици контролне групе су у исто време наведене наставне садржаје реализовали традиционалном наставом, фронталним обликом рада и демонстративно-илустративном наставном методом, уз коришћење расположивих наставних средстава. Извршено је уједначавање групе према следећим параметрима:

- општи успех ученика,
- предзнање (или успех ученика из познавања природе),
- исти мерни инструменти (иницијални и финални тест),
- пол ученика,
- когнитивне способности (зрелост ученика за полазак у школу),
- стручност наставника и методичка оспособљеност,

- време извођења експеримента (доба дана, час по реду, дан у недељи),
- услови извођења експеримента (осветљеност и проветреност учионице, величина учионице),
- одабир школа узимајући у обзир њихову материјалну – техничку основу (опремљеност наставним средствима и помагалима).

Захваљујући томе било је могуће упоредити остварене резултате на тесту и утврдити образовно-васпитне ефекте у настави познавања природе, а затим анализирати и извести одређене предлоге и закључке.

2.3. Инструменти истраживања

Основни мерни инструменти који су коришћени у истраживању били су тестови за објективну проверу знања, умења и навика ученика из познавања природе. Иницијални тест и финални тест су урађени на бази могућих 60 поена и обухватали су задатке различитог нивоа тежине: ниво присећања – **ранг I,** ниво препознавања – **ранг II**, ниво репродукције – **ранг III**, ниво разумевања – **ранг IV**, ниво примене - **ранг V**. Статистичким поступцима утврђена је контрола утицаја независне на зависну варијаблу. Израчунати су следећи статистички показатељи: средња вредност ($\overline{X}$), стандардна девијација (σ) и t-тест.

3. Резултати истраживања и дискусија

3.1. Резултати иницијалног проверавања ученика

Иницијално проверавање знања ученика имало је за циљ да помоћу низа задатака објективног типа утврди предзнање ученика из области Познавања природе, а садржај задатака обухватао је живу природу, јер је управо ово битно и за разумевање наставних јединица обрађених у педагошком експерименту. Иницијално тестирање је уз још неке друге параметре требало да покаже уједначеност Е и К групе пре увођења експерименталног фактора.

Резултати иницијалног тестирања ученика Е и К групе
приказани су у табели 1.

Табела 1.

	N_1	$\overline{X_1}$	S_1	V	N_2	$\overline{X_2}$	S_2	V	$\overline{X_1}-\overline{X_2}$	S $\overline{X_1}-\overline{X_2}$	**t**
РАНГ I	80	3,22	1,37	42,50	72	3,72	1,72	46,28	0,50	0,25	**2,00**
РАНГ II	80	6,02	2,17	36,04	72	6,36	1,88	29,54	0,34	1,00	**0,34**
РАНГ III	80	8,06	1,39	17,25	72	8,19	1,33	16,24	0,13	1,32	**0,10**
РАНГ IV	80	20,82	2,62	12,58	72	20,04	3,24	17,11	0,78	3,32	**0,23**
РАНГ V	80	8,22	1,85	22,57	72	8,67	1,21	13,96	0,45	1,37	**0,33**
УКУПНО	**80**	**46,36**	**5,36**	**11,57**	**72**	**46,99**	**5,76**	**12,27**	**0,63**	**7,58**	**0,08**

Код великих узорака (N>30) разлика је статистички значајна ако је значајност разлике t већа од 1,96 (за ниво поверења 0,05), односно 2,58 (за ниво поверења од 0,01).

Иницијални тест радило је 80 ученика Е групе и 72 ученика К групе, односно укупно 152 ученика. Ученици Е групе укупно су освојили 3715 бодова (или 77,40 %) од могућих 4800 бодова, док су ученици К групе освојили 3353 бода од укупних 4320 (или 77,62%).

За поређење остварених резултата Е и К групе на иницијалном тесту у целини и у оквиру појединих рангова (нивоа знања), као и у оквиру обе групе за свако одељење посебно, израчунати су следећи статистички показатељи: аритметичка средина, проценат, стандардна девијација, коефицијент варијације.

Укупна разлика аритметичких средина између експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту од 0,63 бода у корист контролне групе (Табела 8) није статистички значајна ($t = 0{,}08 < t_{0{,}01} = 2{,}58$), али је контролна група на иницијалном тесту била нешто боља у успеху.

Разлике аритметичких средина на иницијалном тесту по ранговима:

- ранг I (0,50 бодова) у корист контролне групе, ($t = 2{,}00 < t_{0{,}01} = 2{,}58$),
- ранг II (0,34 бода) у корист контролне групе, ($t = 0{,}34 < t_{0{,}01} = 2{,}58$),
- ранг III (0,13 бодова) у корист контролне групе, ($t = 0{,}10 < t_{0{,}01} = 2{,}58$),
- ранг IV (0,78 бодова) у корист експерименталне групе, ($t = 0{,}23 < t_{0{,}01} = 2{,}58$),
- ранг V (0,45 бода) у корист контролне групе, ($t = 0{,}33 < t_{0{,}01} = 2{,}58$).

На основу ових показатеља закључујемо да су Е и К група добро уједначене на иницијалном тесту у погледу претходних знања, на тесту у целини и у оквиру појединих рангова.

Резултати финалног тестирања ученика приказани су у табели 2.

Табела 2.

	N_1	$\overline{X_1}$	S_1	V	N_2	$\overline{X_2}$	S_2	V	$\overline{X_1}-\overline{X_2}$	S $\overline{X_1}-\overline{X_2}$	**t**
РАНГ I	80	5,57	0,94	16,85	72	4,53	1,16	25,66	1,04	0,17	**6,12**
РАНГ II	80	3,81	0,81	21,33	72	3,78	1,23	32,54	0,03	0,17	**0,18**
РАНГ III	80	11,66	3,40	29,20	72	8,33	3,18	38,12	3,33	1,01	**3,28**
РАНГ IV	80	17,00	3,66	21,51	72	13,17	4,87	37,00	3,83	1,52	**2,52**
РАНГ V	80	11,02	3,24	29,45	72	8,75	4,03	46,02	2,27	0,59	**3,85**
УКУПНО	**80**	**49,07**	**10,58**	**21,57**	**72**	**38,68**	**10,27**	**26,56**	**10,39**	**1,68**	**6,18**

Финални тест је радило 80 ученика Е групе и они су укупно освојили 3926 од максималних 4800 бодова (или 81,79%), док је 72 ученика К групе освојило 2770 од максималних 4320 бода (или 64,12%).

Укупна разлика аритметичких средина између Е и К групе на финалном тесту од 10,39 бодова у корист експерименталне групе статистички је значајна на оба нивоа поверења ($t = 6{,}18 > t_{0,01} = 2{,}58$), што је најбољи показатељ позитивних резултата спроведеног истраживања. Дакле, примена активних облика учења и диференцираних задатака на пет нивоа тежине произвела је повећане образовно-васпитне ефекте и потврдила хипотезу истраживања.

Разлике аритметичких средина на финалном тесту по ранговима (нивоима знања):

- ученици Е групе су показали велику предност у рангу I, тј. на најлакшим питањима (препознавање); остварена разлика аритметичких средина од 1,04 бода се показала као статистички значајна на оба нивоа поверења ($t = 6{,}12 > t_{0,01} = 2{,}58$);
- у рангу II, у задацима алтернативног избора, дакле, такође низак ниво знања, ученици експерименталне и контролне групе су постигли приближно исти успех, а то показује разлика аритметичких средина од 0,03 бода која није статистички значајна ($t = 0{,}18 < t_{0,01} = 2{,}58$);
- много успешнији су ученици експерименталне групе били у решавању тежих питања и задатака (репродукција, разумевање и примена) од ученика контролне групе, а то је очигледно резултат деловања експерименталног фактора, пошто се на иницијалном тесту ученици нису разликовали по способности решавања задатака различитих нивоа тежина; чак су на иницијалном тесту ученици боље решавали задатке I, II, III и V нивоа и били успешнији незнатно на тесту у целини, док су ученици експерименталне групе боље решавали само питања разумевања мада те разлике нису биле статистички значајне; у рангу III разлика од 3,33 бода у корист Е групе је статистички значајна ($t = 3{,}28 > t_{0,01} = 2{,}58$), у рангу IV разлика од 3,83 бода у корист Е групе није статистички значајна на нивоу поверења од 1% ($t = 2{,}52 > t_{0,01} = 2{,}58$), док је у рангу V разлика од 3,85 бода у корист Е групе значајна јер је $t = 3{,}85 > t_{0,01} = 2{,}58$).

4. Закључак

Потврђене разлике у квантитету и квалитету знања, умења и навика ученика између експерименталне и контролне групе, а у корист експерименталне групе могу се приписати деловању активних метода и облика рада са нагласком на диференциране задатке.

Најновија реформа школства која обухвата и наставу познавања природе у четвртом разреду тражиће од наставника примену модела активног учења у настави. Овим експериментом учитељима и осталима који су заинтересовани за реформу наставе познавања природе пружен је доказ да до подизања квалитета знања и развијања мотивације за истраживачким радом у настави познавања

природе може доћи једино уколико се примене принципи активног учења и принцип диференцијације и индивидуализације наставног рада. Примењени модели наставног рада у реализованом експерименту омогућили су ученицима да се активно баве природнонаучним проблемима, да самостално, у пару или групи прикупљају податке, организују их и тумаче, развијају радозналост, креативност и истрајност.

За активну и креативну наставу се тек треба изборити. Чак ни уџбеници методике наставе Познавања природе не садрже довољно упутстава како мисаоно и на сваки други начин ангажовати ученика. Активно учење је стари дидактички захтев, али се на њему сада највише инсистира. Ученици данас од самог почетка школе морају да се оспособљавају за самообразовање, а оно је функција вежбања, а не зрења. Да бисмо то остварили ученици морају непрестано бити мисаоно ангажовани: постављају им се питања, проверавају се хипотезе, анализирају се чињенице, откривају се каузални односи, траже се убедљиви докази и нарочито важно за наставу познавања природе, примена у пракси, вежба се на директним изворима знања, ученици се навикавају да се на грешкама учи, уместо да се скривају плашећи се наставникових прекора и слабих оцена, јер добар одговор није увек и најинтелигентнији, а иза погрешног се може крити и занимљива идеја.

Литература:

1. Грдинић, Б., Бранковић, Н. (1999): *Модели диференциране наставе П и Д, ПП* и ПД у: Ђурић, Ђ. (ур.): "Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 3", Учитељски факултет у Сомбору, стр. 131–146.
2. Грубор, А. (1997): *Дидактички модел Панонија у функцији диференциране и индивидуализоване наставе*, Сомбор, Учитељски факултет.
3. Даниловић, Б., Даниловић, Д. (1998): *Познавање природе за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
4. Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић,С., Кијевчанин, С. (1997): *Активно учење*, Београд, Институт за психологију.
5. Мурадбеговић, А., Бирач, В. (2000): *Одгојнообразовне стратегије у настави природе и друштва у функцији аутономије ученика*, Методика бр. 1, Учитељска академија Свеучилишта у Загребу, стр. 201–205.
6. *Наставни план и програм ППД за основну школу*, Службени гласник РС – Просветни гласник, број 4, 2001.

Summary: This paper examines the influence of active learning using differentiated tasks in nature study instruction in comparison to traditional instruction of the subject. Our goal was to establish educational effects of the new approach and to compare them to traditional instruction. A parallel groups experiment was followed by final measurement of the results. The results have

been presented in this paper. In respect to instructional theme Plants in the fourth grade of primary school, they show better outcomes in experimental group. The experimental factor influenced the outcomes, which were significantly better, especially on final test assignments, which require higher quality knowledge (both comprehension and application). They also enabled under average and gifted pupils to show higher motivation in their work. In the conclusion, we recommend that similar instructional themes in nature study should be realized by introducing active methods and working forms, applying differentiation on five difficulty levels, because this significantly contributes to the efficacy of learning and to the development of motivation.
Key Words: nature study instruction, active learning, differentiated tasks, models, quality of knowledge.

Резюме: В работе обнаруживается влияние активного обучения, применяя дифференцированные задания в обучении природоведения в сравнении с традиционным обучением этого предмета. Цель – установить образовательно-воспитательные результаты нового подхода обучению природоведения в сравнении с традиционным обучением. После опыта, реализованного техникой параллельных групп, сделано окончательное измерение знаний. Результаты измерения показаны в этой работе. Они обнаружили что испытаемая группа показала больше знаний в области темы «Растения» в 4 классе начальной школы. Экспериментальный фактор повлиял так, что испытаемая группа показала намного больше знаний, особенно в заданиях заключительного теста, требующего знаний более высокого уровня (понимание и применение), и что слабо успевающие и талантливые ученики были более мотивированы к работе. В конце рекомендуется осуществлять такие темы обучения в природоведении именно активными методами и видами работы, применяя дифференциацию на пять уровней трудности, так как это в значительной мере способствует успехам в обучении и развитии мотивации учеников.
Ключевые слова: обучение природоведению, активное обучение, дифференцированные задания, модели, качество знаний

ДР МИЛОВАН СТАМАТОВИЋ
Учитељски факултет
Ужице

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::796.012.1–053.5
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.171-184
Примљено: 21. 12. 2003.

ДОПРИНОС НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА РАЗВОЈУ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА (10–11 ГОДИНА) У ЗАВИСНОСТИ ОД ОРГАНИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ[1]

Резиме: Аутор у овом раду на основу података добијених педагошким истраживањем уз примену класичног експеримента са паралелним групама код ученика четвртих разреда основних школа, указује на већу успешност наставе физичког васпитања организоване кроз предметну наставу, у односу на наставу организовану као разредну, у остваривању циља и задатака наставе физичког васпитања; а у овом раду то је показано на развоју моторичких способности експлозивне и репетитивне снаге и статичке силе.
Кључне речи: Физичко васпитање, моторичке способности, предметна настава, разредна настава, експлозивна снага, репетитивна снага, статичка сила.

1. Уводна разматрања

Улога наставе физичког васпитања у свестраном развоју школске деце и омладине премет је многих расправа, не само у круговима стручњака и непосредних носилаца те делатности, већ и у широј друштвеној јавности.

Углавном, у овим расправама преовладавају критичке оцене у којима се јасно и недвосмислено изражава незадовољство садашњим стањем у целом систему школског физичког васпитања и резултатима који се у њему постижу.

[1] Извод из докторске дисертације одбрањене на Факултету спорта и физичког васпитања у Београду 1.2.2002. године под називом "Испитивање ефикасности наставе физичког васпитања у IV разреду основне школе зависно од тога да ли се организује разредна или предметна настава", пред комисијом: проф. др Драгољуб Вишњић, ментор, проф. др Милош Кукољ, члан и проф. др Радован Чоковило, члан.

Негативне оцене посебно су наглашене у анализама које се односне на стање и ефикасност наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе, на шта недвосмислено указују и бројни извештаји школских инспектора и саветника за ову наставну област. Мишљење је да је физичко васпитање на нивоу млађих разреда основне школе у сталном заостајању и да, у већини случајева, не утиче битније на физички развој и развој физичких способности ученика.

Недовољна ефикасност наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе, приписује се најразличитијим факторима и околностима. Такво стање се, најчешће, правда недовољним бројем часова, недовољно развијеном технологијом рада, неадекватним програмима и слично. Има мишљења да је превелика пажња усмерена према деци која се баве спортом, а и да се недовољно уважавају прави и суштински интереси наставе физичког васпитања у целини.

Неквалитетној настави физичког васпитања у млађим разредима основне школе често се приписује и недовољна ангажованост разредних наставника којима је, поред све остале наставе, поверена и настава физичког васпитања. Постоји уверење да разредни наставници нису у довољној мери оспособљени за ову наставну област да стога, углавном, и не показују посебно интересовање да ову наставу квалитетније обављају.

Из ових разлога је, задњих година, дозвољена могућност да наставу физичког васпитања у млађим разредима основне школе изводе и наставници физичког васпитања, али то није постала и законска обавеза школе, тако да је врло мали број школа у којима се изводи "предметна настава" физичког васпитања у млађим разредима.

2. Предмет истраживања

Не улазећи детаљније у објективност и процену појединачног доприноса сваког од претходно наведених чинилаца, премда је сигурно да сви они, на одређени начин утичу на квалитет наставе, нашу пажњу усмерићемо на испитивање доприноса наставе физичког васпитања развоју моторичких способности, у овом случају експлозивне снаге, репетитивне снаге и статичке силе код ученика четвртог разреда основних школа (10–11 година), која се реализује као "разредна" и "предметна" настава, у току једне школске године, по постојећем наставом плану и програму прописаном од Министарства просвете Републике Србије.

3. Досадашња истраживања

Увидом у досадашња истраживања из области наставе физичког васпитања може се закључити да су предмет истраживања углавном биле антропометријске димензије, моторичке димензије или њихове међусобне релације, како у манифестном, тако и у латентном простору. Међутим, појединачни моторички проблеми и проблеми ефикасности наставе физичког васпитања ређе су били предмет ис-

траживања или су били, углавном, предмет разних стручних расправа и анализирања. Навешћемо неке од аутора који су се бавили истраживањима из ове области: Константиновић (1968), Gniekowsski (1973), Pieron (1979), Рељић (1979), Вишњић (1979), Кундрат (1979), Spasov (1980), Родић, Берковић и Ивановић (1981), Берковић (1982), Јовановић и Иванић (1980), Финдак (1981), Крсмановић (1985), Стаматовић (2002).

4. Циљ и задаци истраживања

Полазећи од предмета истраживања и резултата који из њега произилазе, општи циљ овог истраживања је да се утврди да ли постоји разлика у ефикасности између наставе физичког васпитања која се реализује кроз "разредну наставу", а изводе је наставници разредне наставе (контролна група) и наставе физичког васпитања која се реализује кроз "предметну наставу" и коју изводе наставници физичког васпитања (експериментална група), у развијању моторичких способности експлозивне снаге, репетитивне снаге и статичке силе. Ово би допринело изналажењу могућности за унапређивање процеса наставе физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

На основу дефинисаног предмета и циља истраживања произилазе задаци истраживања:

- утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у доприносу развоју испитиваних моторичких способности између експерименталне (предметне) наставе и контролне (разредне) наставе групе ученика и ученица, не узимајући у обзи фактор пола;
- утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у развоју испитиваних моторичких способности између група (експерименталне и контролне) узимајући у обзир фактор пола.

5. Хипотезе и истраживања

Полазећи од истакнутог циља истраживања, постављена је основна (радна) хипотеза од којег се пошло у истраживању:

H_1: Настава физичког васпитања која се реализује као "предметна настава" и коју изводе наставници физичког васпитања статистички је значајно ефикаснија у развијању моторичких способности у односу на наставу физичког васпитања која се реализује као "разредна настава" и коју изводе наставници разредне наставе, по постојећем наставном плану и програму у четвртом разреду основне школе.

Из основне хипотезе произашле су помоћне хипотезе:

H_2: "Предметна настава" физичког васпитања, у знатној мери је ефикаснија у развоју моторичке способности *експлозивне снаге* код ученика у односу на "разредну наставу" физичког васпитања.

H_3: Моторичка способност *репетитивна снага* у већој мери се развија код ученика из "предметне наставе" физичког васпитања, него код ученика "разредне наставе".

H_4: *Статичка сила* као моторичка способност ефикасније ће се развијати код ученика из "предметне наставе" физичког васпитања, у односу на ученике "разредне наставе".

6. Методологија истраживања

6.1. Место, време и организација истраживања

Истраживање је спроведено у току једне школске године применом експерименталне методе, планског и коректно организованог третмана, у коме су се мерили ефекти наставе физичког васпитања у одређеном временском интервалу, У суштини, истраживање је било класичан педагошки експеримент са паралелним групама. Експериментална група су били ученици четвртог разреда основних школа код којих су наставу изводили наставници физичког васпитања, односно ученици који су похађали "предметну наставу" физичког васпитања. Контролна група су били ученици код којих су наставу изводили наставници "разредне наставе", односно ученици који су похађали "разредну наставу" физичког васпитања. Код обе групе ученика настава се изводила по истом – постојећем наставном плану и програму физичког васпитања, прописаном од Министарства просвете Републике Србије.

Ефекти наставе физичког васпитања квантификовани су изабраним системом релевантних мерних инструмената, а добијени подаци су, потом, обрађени одговарајућим статистичким поступцима и анализама, што је омогућило извођење закључака с неопходним степеном вероватноће, а у вези са постављеним хипотезама.

Истраживање је обављено у четири основне школе. У две школе су наставу физичког васпитања изводили наставници физичког васпитања ("предметна настава"), а у друге две школе наставници разредне наставе ("разредна настава"). Све четири школе се налазе у ужем градском подручју Ужица.

Истраживачким третманом су били обухваћени здрави ученици четвртог разреда који редовно похађају наставу физичког васпитања. Избор школа није случајан. Напротив, школе су одабране по критеријумима које захтева овакав рад (услови рада и социјална структура).

Истраживање је било подељено у два дела. Први део је чинило три периода:

- иницијално мерење резултата 10–25. септембра;
- примена експерименталног фактора од 25. септембра до 25. маја, са прекидом рада у време зимског распуста ученика;

- финалног мерење резултата од 25. маја до 10. јуна текуће школске године.

Други део чинили су: сређивање података, статистичка обрада и интерпретација резултата.

6.2. Узорак испитаника

Популација из које је изведен узорак је дефинисана као популација ученика четвртог разреда основне школе оба пола, који живе, условно речено, у градској средини, који су здрави и обухваћени редовном наставом физичког васпитања.

Истраживањем је било обухваћено око 400 ученика из 4 школе, по 200 ученика из "предметне" и 200 ученика из "разредне" наставе. Приликом коначног формирања узорка и припремања материјала за статистичку обраду извршена је селекција узорка и сведен је број испитаника на по 160 ученика из "предметне наставе" (експериментална група), односно 80 дечака и 80 девојчица и 160 ученика из "разредне наставе" (контролна група), односно 80 дечака и 80 девојчица.

Критеријуми за селекцију узорка били су следећи:

- Да испитаници имају све скорове иницијалног и финалног мерења;
- Да нису млађи од 10 година и старији од 11 година и 6 месеци;
- Да су редовно похађали наставу физичког васпитања, током школске године, односно да немају више од 10% изостанака са часова;
- Да нису активни чланови неког спортског клуба, односно да нису укључени у додатне процесе интензивног физичког вежбања.

Укупан узорак испитаника је 320 ученика:

- 160 ученика (80 дечака и 80 девојчица) експериментална група:
- 160 ученика (80 дечака и 80 девојчица) контролна група.

6.3. Узорак варијабли и мерних инструмената

Моторичка способност – снага

Снага представља део моторичког простора. Као генерални фактор једног ширег сегмента моторичких способности најчешће се дефинише као моторичка способност човека да се мишићним напрезањем супротстави некој спољашњој сили или да снагом мишића покреће сопствено тело.

Снага у великој мери зависи од морфолошких и функционалних карактеристика мишића (масе ангажованих мишића, величине попречног пресека, структуре мишићних влакана и др.).

У режиму мишићног рада *снага* се може манифестовати у *динамичкој* форми као (*експлозивна* и *репетитивна*) и *статичкој*.

Под *експлозивном снагом* се подразумева способност мишића да кроз брзу модализацију и уз ангажовање максималног броја мишићних влакана и уз вољни напор оствари максималан учинак.

Експлозивна снага је у великој мери условљена генетским фактором са коефицијентом урођених способности 0,80, што нам говори да се на њен развој може доста утицати.

Репетитивна снага

Постоје бројне дефиниције репетитивне снаге, неке су прецизније, неке уопштеније, али се сви аутори слажу у једном: да је реч о способности дуготрајног рада на темељу наизменичних контракција релаксација појединих мишићних група.

Репетитивна снага није у великом обиму условљена генетским фактором. Претпоставља се да је коефицијент урођености око 0,50, што значи да остаје доста простора за развој и трансформацију ове моторичке способности.

Статичка сила

У литератури која се бави моторичким способностима постоји дуализам у примени појмова *сила* и *снага* као елементарних својстава (способности човека).

По *Зациорском* (1975): "Сила је способност да човек савлада спољашњи отпор или делује против отпора на рачун мишићних напрезања".[2]

Опавски (1975) под силом подразумева "способност да се мишићно напрезање у саставу моторних јединица трансформише у кинетички или потенцијални облик механичке енергије".[3]

Кукољ (1976), када говори о развоју *силе* и *снаге* каже да: "У физичкој култури се под појмом *силе* подразумева способност савладавања отпора или супротстављање оптерећењу првенствено помоћу мишићних напрезања. Испољавање силе (јачине) као последице напрезања мишића зависи од више фактора, а нарочито од: попречног пресека мишића, дужине мишића, промене дужине мишића и брзине промене, дужине полуге на којој мишић делује, дејства централних или периферних припоја мишића, режима рада мишића, величине спољашњег оптерећења, јачине супротстављања мишића антагониста и др."[4]

За процену варијабли моторичких способности користили су се мерни инструменти изложени у Монографији Курелића и сарадника[5], операционализацији истраживања у физичкој култури, Душана В. Перића[6] и Тестови Југословенског завода за физичку културу и медицину спорта за процену физичких способности[7].

---

[2] Зациорски, Б. М.: *Физичка својства спортисте*, Партизан, Београд, 1975, стр. 11.

[3] Опавски, П.: *Интеррелација биомоторичких димензија и мишићних напрезања*, Физичка култура, Београд, 1975, стр. 53.

[4] Кукољ, М.: *Општа антропомоторика*, Факултет физичке културе, Београд, 1996, стр. 32.

[5] Курелић и сарадници: *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд, 1975.

[6] Перић, В. Душан: *Операционализација истраживања у физичкој култури*, Београд, 1994.

[7] Иванић, Сава: *Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста 7–19 година*, Београд, 1988.

За експлозивну снагу:

- Скок у даљ с места (MDM) – мери се у сантиметрима;
- Бацање медицинске лопте од 2 kg (BM_2) – мерење и заокруживање на 5 cm.

За репетитивну снагу:

- Дизање трупа за 30 секунди (MD_{30}) – мери се број понављања;
- Исправљање трупа (MIST) – мери се број понављања.

За статичку силу:

- Вис у згибу (MVIS) – мери су у секундама и десетинама;
- Динамометрија шаке (MDA) – јединица њутн.

6.4. Статистичка обрада резултата

Да бисмо одговорили на главно питање овог истраживања да ли "предметна настава" физичког васпитања, реализована по постојећем наставном плану и програму у четвртом разреду основне школе, у већој мери утиче на развој моторичких способности: експлозивне снаге, репетитивне снаге и статичке силе, у односу на "разредну наставу" физичког васпитања, односно да ли су се током трајања експеримента испитиване моторичке способности код експерименталне групе ученика подигле на статистички значајно виши ниво у односу на контролну групу ученика, примењене су методе опште статистике:

- Дескриптивна статистика;
- Мултиваријантна анализа варијансе (MANOVA);
- Анализа коваријансе (ANKOVA).

Од дескриптивних статистичких параметара за сваку варијаблу израчуната је *аритметичка средина* за иницијална и финална мерења (Mx и My), *стандардна девијација* (SDx и SDy) и *минималне и максималне вредности резултата* са иницијалног и финалног мерења (Xmin и Xmax, Ymin и Ymax).

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике између контролне и експерименталне групе и разлике унутар група (дечаци и девојчице), узимајући у обзир фактор пола на иницијалном мерењу и на финалном мерењу, користили смо статистичку методу *мултиваријантну анализу варијансе (MANOVA)*.

Код утврђивања нивоа статистичке значајности разлика између контролне и експерименталне групе користили смо F тест.

F тест се употребљава приликом испитивања значајности разлике између две варијансе: варијансе између група и варијансе унутар група, најчешће у анализи варијансе и у анализи коваријансе.

Када смо утврђивали статистички ниво значајности разлика између група унутар експерименталне и контролне групе, користили смо *F тест*.

Т тест се користи када се жели утврдити статистички ниво значајности (p) разлике између две аритметичке средине.

Да бисмо у истраживању урадили ефекат експерименталног фактора користили смо анализу коваријансе (ANKOVA).

Анализа коваријансе је статистички поступак који се користи за:

- статистичко уједначавање група и
- лонгитудинално праћење ефеката експерименталног фактора.

7. Резултати истраживања

Резултати овог истраживања добијени статистичком обрадом података приказани су табеларно. Редослед табела је усклађен са изабраним током интерпретације резултата.

Називи варијабли дати су, како је то у поглављу "Методологија истраживања" већ наведено, помоћу шифри. Децимална места у бројевима су одвојена зарезом, а у неким табелама тачкама.

Групе у истраживању су обележене са: контролна група "К", и експериментална "Е". Групе ученика и ученица које се налазе у оквиру контролне и експерименталне групе подељене су по полу. Ознака за дечаке је "М", а за девојчице "Ž". Ознака "NZ" (није значајно) стављена је у табелама испод резултата који нису на нивоу статистичке значајности разлика.

Табела 7.1. Резултати анализе коваријансе (ANKOVA) за контролну и експерименталну групу (К/Е)

Р. бр.	Варијабла	Група	**Mx**	**SDx**	**My**	**SDy**	**MyP**	**Fyx**	**P**
1	**MDM**	K	150.100	14.838	156.188	14.965	151.119	108.477	0,001
		E	138.094	16.320	157.206	16.794	162.274		
2	**BM_2**	K	381.531	75.781	430.875	81.085	422.852	3.910	0,050
		E	363.594	81.861	424.531	84.764	432.555		
3	**MD_{30}**	K	15.137	4.243	17.156	7.614	16.887	16.110	0,001
		E	14.206	5.446	19.144	4.525	19.413		
4	**MIST**	K	12.188	6.605	19.200	9.990	21.832	6.041	0,010
		E	18.337	10.582	26.987	12.804	24.355		
5	**MVIS**	K	23.166	18.143	26.903	21.523	25.409	1.006	0,500
		E	19.166	14.655	24.477	17.625	26.271		
6	**MDA**	K	27.462	15.868	27.175	4.871	28.502	25.643	0,001
		E	25.737	4.683	29.112	4.567	29.788		

Табела 7.2. Резултати анализе коваријансе (ANKOVA)
за девојчице из контролне и експерименталне групе (Кž/Еž)

Р. бр.	Варијабла	Група	**Mx**	**SDx**	**My**	**SDy**	**MyP**	**t**	**P**
1	**MDM**	Кž	149.650	15.530	157.575	15.381	152.866	6.913	0,01
		Еž	136.063	15.509	156.000	15.921	162.814		
2	**BM_2**	Кž	355.500	70.745	406.250	69.512	421.285	0.9389	N.Z.
		Еž	336.625	70.835	396.250	71.585	427.918		
3	**MD_{30}**	Кž	14.350	4.013	17.255	9.987	17.415	2.429	0,05
		Еž	13.238	5.215	18.737	4.770	19.583		
4	**MIST**	Кž	12.262	6.797	20.400	11.694	22.993	1.645	N.Z.
		Еž	16.925	9.884	26.725	12.794	25.288		
5	**MVIS**	Кž	19.210	14.806	23.491	20.716	25.749	0.2064	N.Z.
		Еž	15.620	12.071	19.485	13.950	25.418		
6	**MDA**	Кž	26.138	6.110	28.250	4.767	28.611	2.898	0,01
		Еž	24.025	4.182	27.650	4.032	29.663		

Табела 7.3. Резултати анализе коваријансе (ANKOVA)
за дечаке из контролне и експерименталне групе (Км/Ем)

Р. бр.	Варијабла	Група	**Mx**	**SDx**	**My**	**SDy**	**MyP**	**t**	**P**
1	**MDM**	Км	150.550	14.196	154.800	14.500	149.327	8.654	0,01
		Ем	140.125	16.947	158.413	17.640	161.178		
2	**BM_2**	Км	407.563	71.979	455.500	84.635	424.658	1.740	N.Z.
		Ем	390.563	83.647	452.813	87.846	436.951		
3	**MD_{30}**	Км	15.925	4.345	17.087	4.113	16.349	3.254	0,01
		Ем	15.175	5.532	19.550	4.257	19.253		
4	**MIST**	Км	12.113	6.449	18.000	7.824	20.722	1.899	N.Z.
		Ем	19.750	11.120	27.250	12.889	23.372		
5	**MVIS**	Км	27.121	20.378	30.315	21.901	24.474	1.649	N.Z.
		Ем	23.711	15.919	29.469	19.497	27.119		
6	**MDA**	Км	28.788	5.331	30.100	4.828	28.390	4.193	0,01
		Ем	27.450	4.550	30.575	4.625	29.911		

Да би се на основу добијених резултата, са иницијалног и финалног мерења утврдило која је настава ("предметна" или "разредна"), реализована по постојећем наставном плану и програму код ученика четвртог разреда основне школе у току једне школске године, ефикасније утицала на развој моторичких способности: експлозивне снаге, репетитивне снаге и статичке силе, а самим тим дефинисали и утицај експерименталног фактора, користила се статистичка метода анализа коваријансе (ANKOVA).

Основни статистички показатељи, као што су аритметичке средине са иницијалног и финалног мерења (*Mx* и *My*), стандардне девијације (*SDx* и *SDy*), прилагођена аритметичка средина као показатељ нивоа раста (*Myp*), ниво утицаја експерименталног фактора – тестирана разлика између две варијансе: варијансе између група и варијансе унутар група помоћу *F тест (Fyx)*, код подгрупа *t тест* и нивоа статистичке значајности разлика (*p*), дати су у табелама 7.1, 7.2. и 7.3.

Експлозивна снага

Варијабла *експлозивне снаге мишића опружача ногу (MOM)*, након завршеног експеримента и обраде добијених података применом статистичке методе анализе коваријансе, показује следеће резултате: утврђено је да постоји статистички значајна разлика резултата у корист испитаника експерименталне групе на нивоу статистичке значајности разлике p = 0,001, што се види у табели 7.1.

До истих резултата се дошло након анализе коваријансе резултата девојчица из контролне и експерименталне групе и дечака из контролне и експерименталне групе, што се види из табела 7.2. и 7.3.

Дакле, може се закључити да је предметна настава физичког васпитања статистички значајно више допринела развоју експлозивне снаге мишића опружача ногу у односу на разредну наставу физичког васпитања код ученика и ученица четвртог разреда основне школе, што је у складу са постављеном хипотезом у овом истраживању.

Варијабла *експлозивне снаге мишића тела (BM_2)* након завршеног експеримента и обраде добијених података применом статистичке методе коваријансе показује следеће резултате: постоји статистички значајна разлика резултата у корист експерименталне групе, на нивоу статистичке значајности разлика p = 0,050.

Код подгрупа дечака из контролне и експерименталне групе и девојчица из контролне и експерименталне групе није нађена статистички значајна разлика резултата након анализе коваријансе.

На основу резултата добијених анализом коваријансе, између контролне и експерименталне групе (величина узорка), без фактора пола, потврђује се постављена хипотеза.

Репетитивна снага

Варијабла *репетитивне снаге мишића прегибача трупа (MD30)* након завршеног експеримента и обраде добијених података даје следеће резултате:

Применом анализе коваријансе на резултате добијеним експерименталним мерењем између контролне и експерименталне групе (К/Е) утврђено је да постоји статистички значајна разлика резултата у корист експерименталне групе; ниво статистичке значајности разлике је p = 0,001 (табела 7.1).

Када су у питању резултати подгрупа девојчица и дечака, у оба случаја је утврђена статистички значајна разлика резултата у корист експерименталне групе, чиме се потврђује постављена хипотеза.

Варијабла *репетитивне снаге мишића опружача трупа (MIST)* након завршеног експеримента и обрађених података применом статистичке методе анализе коваријансе показује следеће резултате:

Нађена је статистички значајна разлика резултата анализом коваријансе резултата између контролне и експерименталне групе (К/Е) у корист експерименталне групе. Ниво статистичке значајности резултата је p = 0,010, што је у складу са постављеном хипотезом.

Када су у питању подгрупе ученика (Км/Ем) и девојчица (Кž/Еž), није нађена статистички значајна разлика резултата након експеримента.

Статичка сила

Варијанса *статичка сила мишића руку и раменог појаса (MVIS)* након завршеног експеримента и обрађених података применом статистичке методе анализе коваријансе не показује статистички значајну разлику резултата између контролне и експерименталне групе. Исти резултат је добијен када су у питању и подгрупе девојчица и дечака па се може закључити да у овом случају експериментални фактор није дао очекиване резултате.

Код варијабле *статичке силе мишића флексора шаке (MDA)*, након завршеног експеримента и обраде добијених података дошло се до следећих резултата:

Обрадом података добијених након мерења, применом статистичке методе анализе коваријансе између контролне и експерименталне групе (К/Е), утврђено је да постоји статистички значаја разлика резултата у корист експерименталне групе на нивоу статистичке значајности разлика p = 0,001.

Када су у питању подгрупе девојчица и дечака утврђене су статистички значајне разлике резултата у корист експерименталних подгрупа, што се може сматрати утицајем експерименталног фактора. Овим се потврђује постављена хипотеза када је у питању варијабла *статичка сила мишића флексора шаке (MDA)*.

8. Закључак

Полазећи од дефиниције и насловљености овог истраживања, као и постављеног циља истраживања: утврдити разлике у доприносу развоја моторичких способности (експлозивне снаге, репетитивне снаге и статичке силе предметне и разредне наставе физичког васпитања у четвртом разреду основне школе,

реализоване по постојећем наставном плану и програму, можемо закључити да је предметна настава физичког васпитања знатно ефикаснија у остваривању ових задатака.

Ово истраживање и сазнања до којих смо дошли могу, као позитивно искуство, бити од значај у неким будућим програмима и организовањима васпитно--наставног процеса у млађим разредима основне школе.

9. Резиме

Истраживање на тему: *"Допринос наставе физичког васпитања развоју моторичких способности код ученика млађег школског узраста (10–11 година) у зависности од организације наставе"*, реализовано је у четири градске школе, са истим условима рада и истом социјалном средином. Реализација наставе физичког васпитања у две школе је била кроз "разредну" наставу, а у друге две школе кроз "предметну" наставу. Контролна група су били ученици "разредне" наставе, а експериментална ученици "предметне" наставе. Настава је реализована уз примену постојећег наставног плана и програма прописаног од Министарства просвете Републике Србије.

Експериментом је обухваћено 320 ученика и ученица. У контролној и експерименталној групи је било по 160 ученика и ученица (80 дечака и 80 девојчица). У експерименту је у обзир узет и фактор пола.

Иницијална мерења су извршена на почетку школске године у јуну (у периоду од 10 дана). За сваку испитивану моторичку способност коришћене су по две варијабле. Инструменти мерења су познати тестови Југословенског завода за физичку културу и тестови из Монографије Курелића и сарадника. За обраду података коришћена је статистичка метода анализа коваријансе (ANKOVA).

Утврђено је да "предметна" настава физичког васпитања код ученика од 10 до 11 година, статистички значајно више доприноси развоју испитиваних моторичких способности у односу на "разредну" наставу.

10. Литература:

1. Аверковић, Н. В. и Зацјорскиј, В. М. (1966): *Факторниј анализ тестов силовој подготовлености*, Теорија и практика физическој култури, 10, Москва.
2. Аруновић, О., Новаковић, М. и Томић, Ж. (1973): *Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања*, Физичка култура, 5, Београд.
3. Банђур, Б., Круљ, Р. и Радовановић, И. (1996): *Статистика у педагошком истраживању*, Београд.
4. Берковић, Л., Малацко, Ј. и Бала, Г. (1982): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника*, Нови Сад: Факултет физичке културе.

5. Вишњић, Д. (1979): *Образовне вредности наставе физичког васпитања у основној школи организоване кружним тренингом и радом са станицама*, Магистарски рад, Београд.
6. Вишњић, Д. (1984): *Осавремењивање наставе физичког васпитања као истраживачки задатак*, Физичка култура, 3, Београд.
7. Гајић, М. (1977): *Могућност промене стања моторичког система усмереним деловањем на њихове водеће варијабле*, Физичка култура, 5, Београд.
8. Гајић, М. (1980): *Фазни карактер развоја моторике*, Физичка култура, 1, Београд.
9. Зациорски, Б. М. (1975): *Физичка својства спортисте*, Партизан, Београд.
10. Иванић, С. (1988): *Критеријуми за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста 7–19 година (нормативи)*, Билтен 13, Градска самоуправна интересна заједница физичке културе Београд, Београд.
11. Константиновић, С. (1969): *Потреба увођења предметне наставе физичког васпитања у млађе разред основне школе*, Настава и васпитање, 1, Београд.
12. Кукољ, М. (1996): *Општа антропомоторика*, Београд: Универзитет у Београду, Факултет физичке културе.
13. Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штурм, Ј., Радојевић, Ђ. и Вискић-Шталец, Н. (1997): *Структура и развој моторичких димензија омладине*, Институт за научна истраживања, Факултет за физичко васпитање од 1 до 4 разреда основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Милановић, Љ. (1997): *Настава физичког васпитања од 1 до 4 разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
15. Мужић, В. (1977): *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево: Свјетлост.
16. Опавски, П. (1975): *Интеррелација биомоторичких димензија и мишићних напрезања*, Физичка култура, Београд.
17. Стаматовић, М. (1999): *Актуелно стање физичког васпитања у млађим разредима основне школе*, Зборник радова, 2, Ужице: Учитељски факултет.
18. Стаматовић, М. (1990): *Физичко вежбање свакодневна потреба ученика*, Живот и школа, 2, Загреб.
19. Финдак, В. (1980): *Примјена савремених наставних облика рада као прилог унапређењу наставе тјелесног одгоја у разредној настави*, Зборник радова Савеза педагога физичке културе Југославије, Нови Сад.

Summary: In this paper, the author discusses the data collected in educational research experiment with parallel groups of fourth grade primary school pupils. He points out that when speaking about motor abilities of explosive and repetitive power and static force, we can expect better outcomes if PE is taught as a separate school subject rather than all inclusive class teaching.
Key Words: Physical education, motor abilities, subject teaching, class teaching, explosive power, repetitive power, static force.

Резюме: На основании данных, полученных педагогическим исследованиями, применяя классический эксперимент с праллельными группами учеников четвертого класса, автор в этой работе указывает на большую степень успешности обучения физического воспитания организованного в предметном обучении, по сравнению с обучением в начальных классах, для осуществления цели и задачи обучения физического воспитания. В этой работе это показано на развитии моторных способностей взрывной и неоднократной (репетитивной) силы и статической силы.
Ключевые слова: физическое воспитание, моторные способности, предметное обучение, обучение в начальных классах, взрывная сила, неоднократная (репетитивная) сила, статическая сила.

ДР ЕРНЕ САБО
Виша школа за образовање васпитача
Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::796.012.1–053.4
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.185-196
Примљено: 12. 11. 2003.

СТРУКТУРА МОТОРИЧКОГ ПРОСТОРА И РАЗЛИКЕ У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРИ УПИСУ У ОСНОВНУ ШКОЛУ[1]

Резиме: На узорку од 327 девојчица предшколског узраста, који је подељен према дужини трајања третмана, то јест, телесног вежбања у предшколској установи, на три групе, приликом уписа у основну школу извршено је тестирање моторичких спсобности. Ради утврђивања структуре моторичког простора, на укупном узорку, рађена је експлоративна факторска анализа методом главних компонената. Резултати показују да на овом узрасту, код девојчица, нису диференциране моторичке способности, што је у складу са резултатима досадашњих истраживања. Полазећи од раније спознатог и прихваћеног модела моторичких способности, који егзистира код старијег узраста деце и код одраслих, урађена је конфирмативна факторска анализа, чији су резултати потврдили егзистенцију три фактора: координација, гипкост и равнотежа. Ради сагледавања разлика између група девојчица у простору потврђених фактора, урађена је дискриминативна анализа. Резултати ове анализе показују да групе са дужим третманом - телесним вежбањем у предшколској установи – имају сличну способност координације, гипкости и равнотеже, а да ове групе у односу на групу са најкраћим третманом, имају бољу способност координације, гипкости и равнотеже. Резултати истраживања потврђују досадашња сазнања о непотпуној диференцираности моторичких способности на овом узрасту деце. Такође се може закључити да активности на пољу физичког васпитања у предшколској установи имају веће ефекте на развој координације, гипкости и равнотеже када се спроводе од тзв. јасленог и млађег узраста, у односу на активности које се спроводе од тзв. најстаријег узраста до уписа у основну школу.
Кључне речи: предшколци, девојчице, моторичке способности, структура, групе, разлике.

1. Увод

Развој моторичких способности је од великог значаја у свакодневном животу и раду човека, а посебно за достигнућа у спорту.

[1] Пуни назив др. рада: *Психосоматски статус деце предшколског узраста при упису у основну школу*. Факултет физичке културе, Нови Сад, 2002. године. Ментор: проф. др Бранко Крсмановић. Извод из докторске дисертације која је одбрањена 18. 04. 2003. године, ментор проф. др Бранко Крсмановић, Факултет за физичку културу.

Према досадашњим сазнањима све се моторичке способности могу у мањој или већој мери развијати. За што ефикаснији утицај на развој ових способности од посебног су значаја: време отпочињања и дужина трајања телесног вежбања.

Предшколски период обухвата период од рођења детета до његовог поласка у школу. Управо је овај период тзв. пластичан период, када телесно вежбање треба да одигра значајну улогу.

Важно је да деца до поласка у школу поседују што боље моторичке способности, јер је развој ових способности у каснијем току живота успорен, а даљи напредак у великој мери зависи од тзв. моторичке основе, која је формирана у предшколском периоду.

2. Проблем и предмет истраживања

Познато је да код нас постоји могућност укључивања деце у активности предшколске установе од прве до седме године живота. У пракси, најчешћа појава је укључивање деце од 1,5 године живота, али и касније све до 7. године живота. Наиме, известан број деце се укључује од тзв. јаслене групе, то јест, од навршене 1,5 године живота, нека деца од тзв. млађе групе, то јест, од навршене 3. године живота, а нека деца од тзв. најстарије – припремне групе, то јест, од 6. до 7. године живота. Различито време укључивања подразумева различиту дужину боравка и различит садржај васпитно-образовног третмана уопште, а посебно на пољу физичког васпитања. У оваквим околностима може се говорити о три различите групе девојчица предшколског узраста.

Ове групе, подвргнуте су третману из физичког васпитања који произилази из Основе програма васпитно образовног рада са децом до три године и Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. Третмани су били различити по обиму и садржају у зависности од дужине времена које су групе провеле у предшколској установи. Управо из ових разлика произилази основни проблем овог истраживања који се односи на ефекте утицаја предшколског физичког васпитања. Конкретно, проблем је утврдити какве ефекте, има предшколско физичко васпитање када се у овај процес девојчице укључују од 1,5 године живота и бивају у сфери утицаја до уписа у основну школу, а какви су ефекти када се у овај процес укључују касније – једне од навршене 3, а неке тек од навршене 6. године живота и бивају под утицајем телесног вежбања до уписа у основну школу. У разматрању ове проблематике предмет истраживања су моторичке способности девојчица овог узраста.

3. Циљ и задаци истраживања

Полазећи од проблема и предмета, циљ истраживања је да се утврди структура моторичког простора код девојчица предшколског узраста и да се утврди

моторички статус три различите групе овог узраста, те да се стекне увид у њихове сличности и/или различитости, приликом уписа у основну школу.

На основу циља пре истраживања су постављени следећи оперативни задаци:

1) Утврдити резултате на моторичким тестовима, код сваког испитаника.
2) Утврдити ниво централних и дисперзионих параметара резултата постигнутих на сваком моторичком тесту, за сваку групу девојчица.
3) Утврдити интеркорелацију резултата свих моторичких тестова.
4) Сагледати структуру моторичког простора код целокупног узорка девојчица.
5) Упоредити и сагледати сличности и/или различитости моторичких способности између појединих група девојчица.

4. Хипотезе истраживања

У складу са циљем и оперативним задацима истраживања могу се поставити следеће хипотезе:

X_0 – Не могу се јасно дефинисати фактори који чине структуру моторичког простора код девојчица приликом уписа у основну школу.

X_1 – Постоје значајне разлике између група девојчица у моторичким способностима приликом уписа у основну школу.

5. Методе истраживања

У истраживању је кориштен ex-post-facto експеримент и дескриптивна метода. Као истраживачка техника за прикупљање података кориштено је тестирање.

5.1 Узорак испитаника

Узорак испитаника је изведен из популације деце предшколског узраста женског пола, при упису у основу школу, за школску 2000/2001. годину, са подручја града Новог Сада.

Из наведене популације одабран је намеран узорак испитаника, који су били подвргнути телесном вежбању у објектима Предшколске установе “Радосно детињство” у Новом Саду.

Коначан ефектив испитаника износио је 327, а овај узорак је подељен на три групе:

I група – сачињавале су је девојчице које су биле подвргнуте телесном вежбању од тзв. јасленог узраста, то јест, од навршене 1,5 године живота до уписа у основну школу. Дакле, девојчице ове групе биле су подвргнуте третману око 5 година. У овој групи је било 110 девојчица.

II група – сачињавале су је девојчице које су биле подвргнуте телесном вежбању у вртићу од тзв. млађег узраста, то јест од навршене 3. године живота до уписа у основну школу. Дакле, третман у овој групи је трајао око 3,5 године. У овој групи је било 110 девојчица.

III група – сачињавали су је девојчице које су биле укључене у процес телесног вежбања од тзв. најстарије – припремне групе до уписа у основну школу. Испитаници ове групе били су подвргнути телесном важбању 8 месеци пре уписа у осовну школу. У овој групи је било 107 девојчица.

У току трајања истраживања испитаници су третирани и упоређивани према наведеним групама, тако да се у даљем току у овом раду испитаници наводе као: I, II і III група.

5.2. Узорак тестова за процену моторичких способности

Мерни инструменти су одабрани на основу искустава досадашњих истраживања, углавном домаћих истраживача и истраживача из бивше СФРЈ. Нарочито су се имала у виду истраживања: Момировића, Шталеца и Волфа (1975), Гредеља и сар. (1975), В. Кундрата (1979), Мадића (1980), Бале (1981), Крсмановића (1984) и Петровића (1998).

Имајући у виду наведена искуства и карактеристике овог узраста примењени су следећи моторички тестови:

а) За процену координације: координација са палицом (КОПАЛИ), полигон натрашке (ПОЛИГО) и слалом са три медицинке (СЛАТМЕ).
б) За процену брзине алтернативних покрета : тапинг руком (ТАПРУК) и тапинг ногом (ТАПНОГ).
в) За процену гипкости: дубоки претклон на клупици (ПРЕТКЛ) и чеона шпага (ЧЕОШПА).
г) За процену равнотеже: стајање на клупици за равнотежу попречно на две ноге са отвореним очима (СТАПАР) и стајање на једној нози уздуж клупице за равнотежу са отвореним очима (СТАЈЕД).
д) За процену брзине трчања (спринта): трчање на 15 m из високог старта (ТРЧ15)
ђ) За процену експлозивне снаге: скок у даљ из места (СКОКДА) и динамометрија шаке (ДИНШАК).
е) За процену статичке снаге: вис у згибу (ВИСЗГИ) и издржај ногу на шведском сандуку (ИЗДРНО).
ж) За процену репетитивне снаге: дизање ногу лежећи на леђима (ДИЗНОГ) и подизање трупа из положаја лежања на леђима (ПОДТРУ).

5.3 Опис истраживања

Испитаници су подвргнути третману – телесном вежбању, који је био различит по обиму и садржају у зависности од групне припадности.

Код I групе третман је произилазио из Основе програма васпитно-образовног рада са децом до три године и Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста три до седам година. Дужина трајања овог третмана била је 5 година, а спровеле су га медицинске сестре педијатријског смера са положеним стручним испитом (до навршене 3. године живота), а надаље до уписа у школу – васпитачи са Вишом васпитачком школом и положеним стручним испитом.

II група је подвргнута телесном вежбању које је произилазило из Основа програма предшколског васпитања и образовања деце узраста три до седам година. Дужина трајања третмана је била око 3,5 године. На реализацији програма радили су васпитачи са Вишом васпитачком школом и положеним стручним испитом.

III група је подвргнута третману – телесном вежбању које је представљало одабране – суштинске делове Основа програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. Третман у овој групи је трајао око 8 месеци. На реализацији третмана радили су васпитачи са Вишом васпитачком школом и положеним стручним испитом.

Услови за реализацију програмских садржаја из физичког васпитања били су слични у свим групама. Ово подразумева већ споменуте кадровске, али и веома сличне материјалне и просторне услове (сала, двориште, справе, реквизити, уређаји итд.).

Након одговарајућих третмана по групама извршено је трансферзално мерење, то јест, тестирање моторичких способности. Затим се приступило прегледу и сређивању података у мерним листама, а након тога математичко-статистичкој обради, анализи резултата и на крају извођењу закључака.

5.4 Методе обраде података

Начин обраде података био је следећи:

а) За сваку примењену варијаблу израчунати су централни и дисперзивни параметри.
б) Израчунати су коефицијенти корелације резултата на моторичким тестовима.
в) На основу корелационе матрице израчунати су карактеристични корени, проценти учешћа и кумулативни проценат учешћа.
г) Урађена је експлоративна факторска анализа методом главних компонената.
д) Урађена је конфирмативна факторска анализа.
ђ) Урађена је дискриминативна анализа у простору утврђених фактора, а израчунати су и коефицијенти дискриминације.
е) Графички су представљене разлике између група у простору по два фактора.

6. Резултати и дискусија

6.1. Резултати експлоративне факторске анализе

Табела 1. Структура моторичког простора девојчица на основу факторске анализе, методом главних компонената

	лут	1#ф	цор	цтри	2#ф	цор	цтри	3#ф	цор	цтри	4#ф	цор	цтри
КОПАЛИ	588	-250	63	16	252	63	34	-271	74	58	623	388	345
ПОЛИГО	561	-597	357	90	25	1	0	-291	85	67	346	119	106
СЛАТМЕ	588	-540	291	73	86	7	4	143	20	16	519	269	239
ТАПРУК	457	470	221	56	-195	38	21	-431	186	147	108	12	10
ТАПНОГ	462	573	329	83	-130	17	9	-341	116	92	19	0	0
ТРЧ15	454	-659	434	109	-62	4	2	121	15	11	-41	2	2
ПРЕТКЛ	592	346	119	30	-553	306	166	285	82	64	292	85	76
ЧЕОШПА	592	451	203	51	-533	284	154	-179	32	25	270	73	65
СТАПАР	498	366	134	34	603	363	198	26	1	1	11	0	0
СТАЈЕД	702	497	247	62	645	417	227	-149	22	18	124	15	14
СКОКДА	506	710	504	127	-11	0	0	36	1	1	-25	1	1
ДИНШАК	378	468	219	55	-111	12	7	-377	142	112	-66	4	4
ВИСЗГИ	544	569	324	82	451	203	110	97	9	7	86	7	7
ИЗДРНО	523	393	154	39	229	53	29	527	278	220	195	38	34
ДИЗНОГ	591	527	278	70	-265	70	38	448	201	159	204	42	37
ПОДТРУ	166	305	93	23	-28	1	0	39	1	1	265	70	62
				1000			1000			1000			1000

Увидом у табелу 1 може се уочити да су фактори у великој мери неизражени. Они се не могу дефинисати, јер се у оквиру једног фактора појављује више различитих способности, као што је то код првог фактора: координација (ПОЛИГО), брзина (ТАПНОГ и ТРЧ15) и експлозивна снага (СКОКДА) или се појављује само једна способност, као равнотежа (СТАПАР и СТАЈЕД) – код другог фактора или су све способности исувише слабо изражене, као код трећег и четвртог фактора.

На основу резултата експлоративне факторске анализе може се констатовати да се моторички простор није могао редуковати на такве факторе који би се могли јасно дефинисати. Овакав резултат потврђује досадашња сазнања о недовољној диференцираности моторичких способности на овом узрасту. Из ових разлога приступило се другом начину, односно, конфирмативној факторској анализи.

6.2. Резултати конфирмативне факторске анализе

Код ове анализе пошло се од раније спознатог и прихваћеног модела моторичких способности који егзистира код старијег узраста деце, па и код одраслих.

Овај модел је представљен: координацијом, брзином, гипкошћу, равнотежом и снагом.

Циљ је био да се уз помоћ ове анализе утврди који је од наведених сегмената више, а који мање изражен код овог узорка девојчица.

Табела 2. Резултати конфирмативне факторске анализе моторичког простора код девојчица, при упису у основну школу

J1	љлт	1#ф	цор	цтр	2#ф	цор	цтр	3#ф	цор	цтр
КОПАЛИ	481	678	459	278	51	3	2	138	19	13
ПОЛИГО	566	746	556	336	-37	1	1	-90	8	6
СЛАТМЕ	538	732	536	324	-14	0	0	-48	2	2
ПРЕТКЛ	693	-190	36	22	811	657	487	-17	0	0
ЧЕОШПА	693	-177	31	19	813	662	490	17	0	0
СТАПАР	739	-127	16	10	-117	14	10	842	709	491
СТАЈЕД	739	-140	20	12	-116	14	10	840	706	488
				1000			1000			1000

Из табеле 2 може се уочити да су од раније прихваћеног модела моторичких способности потврђена само три фактора: први фактор се може дефинисати као координација (КОПАЛИ, ПОЛИГО и СЛАТМЕ), други као гипкост (ПРЕТКЛ и ЧЕОШПА), а трећи као равнотежа (СТАПАР и СТАЈЕД).

Да би се сагледале разлике између група у простору потврђених фактора, урађена је дискриминативна анализа, а израчунати су и коефцијенти дискриминације.

6.3. Резултати дискриминативне анализе у простору потврђених фактора

Табела 3. Разлике између група девојчица у простору три фактора, при упису у основну школу

Н	T^2	Ф	п
3	.111	5.947	.000

Табела 4. Коефицијенти дискриминације група девојчица у простору три фактора

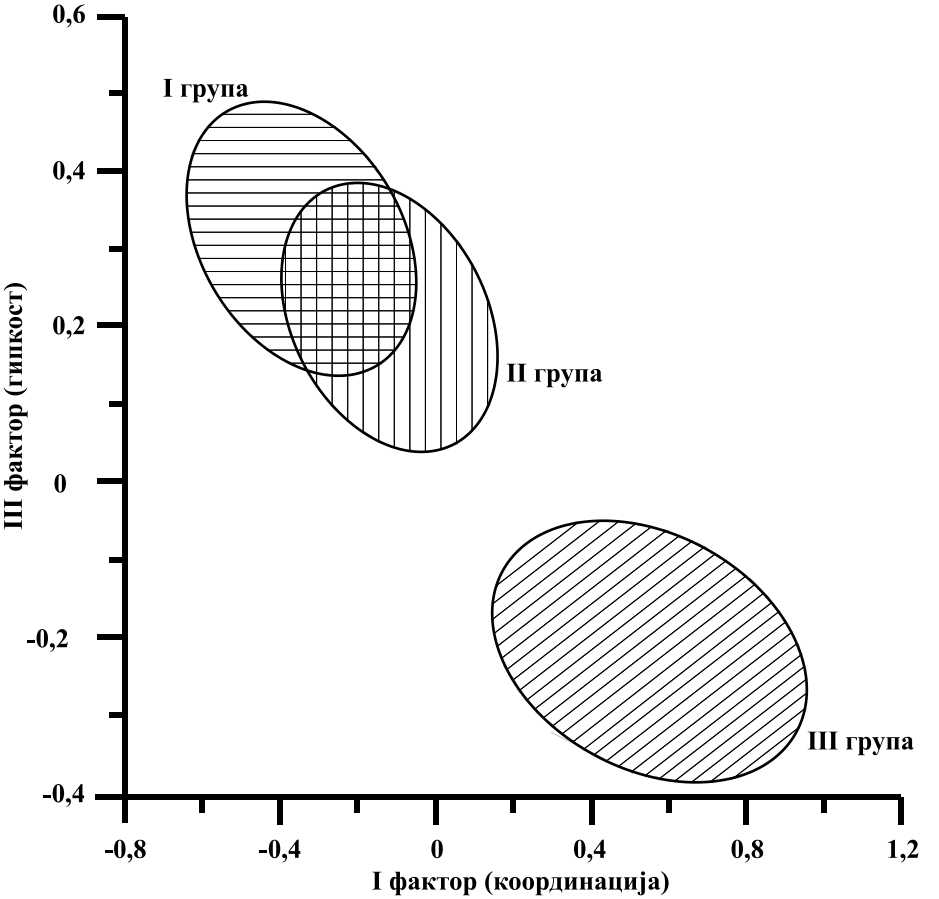
коефицијент дискриминације	
.036	Ф1
.026	Ф2
.018	Ф3

Из табеле 3 може се уочити да постоје значајне разлике између група дечака у простору три фактора (п = .00).

Из табеле 4 може се видети да су групе у највећој мери дискриминативне по првом и другом фактору.

Да би се сликовито приказале разлике између група, графички су представљени односи трију група девојчица у простору по два фактора, на основу елипси које представљају интервал поверења средње вредности у две димензије.

Графикон 1. Разлике између група девојчица у моторичком простору на основу првог (координација) и другог (гипкост) фактора

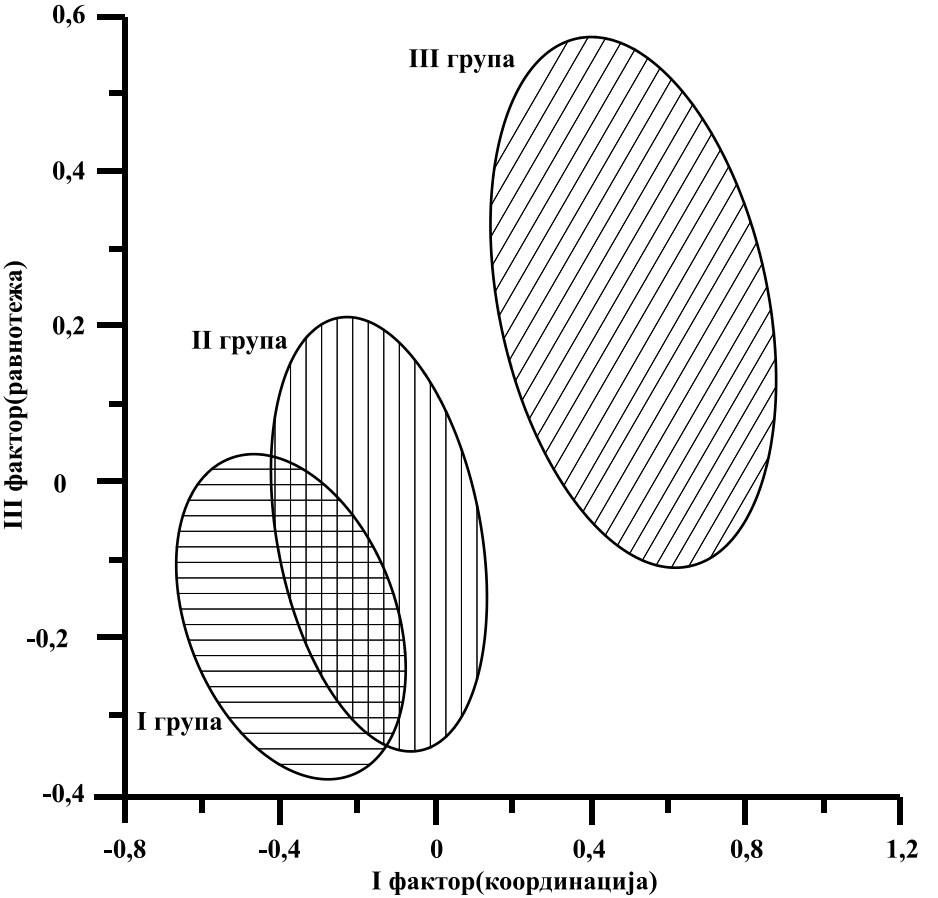


Из претходног графикона се види да у координацији (први фактор) и гипкости (други фактор) I група има нешто бољу позицију од II групе. Међутим, уочљиво је и то да се ове две групе у великој мери преклапају, што значи да су им резултати у координацији и гипкости слични.

III група има видно слабије резултате у односу на I и II групу како у координацији, тако и у гипкости.

Код све три групе се уочава да што је већа гипкост, боља је координација и обрнуто.

Графикон 2. Разлике између група девојчица у моторичком простору на основу првог (координација) и трећег (равнотежа) фактора

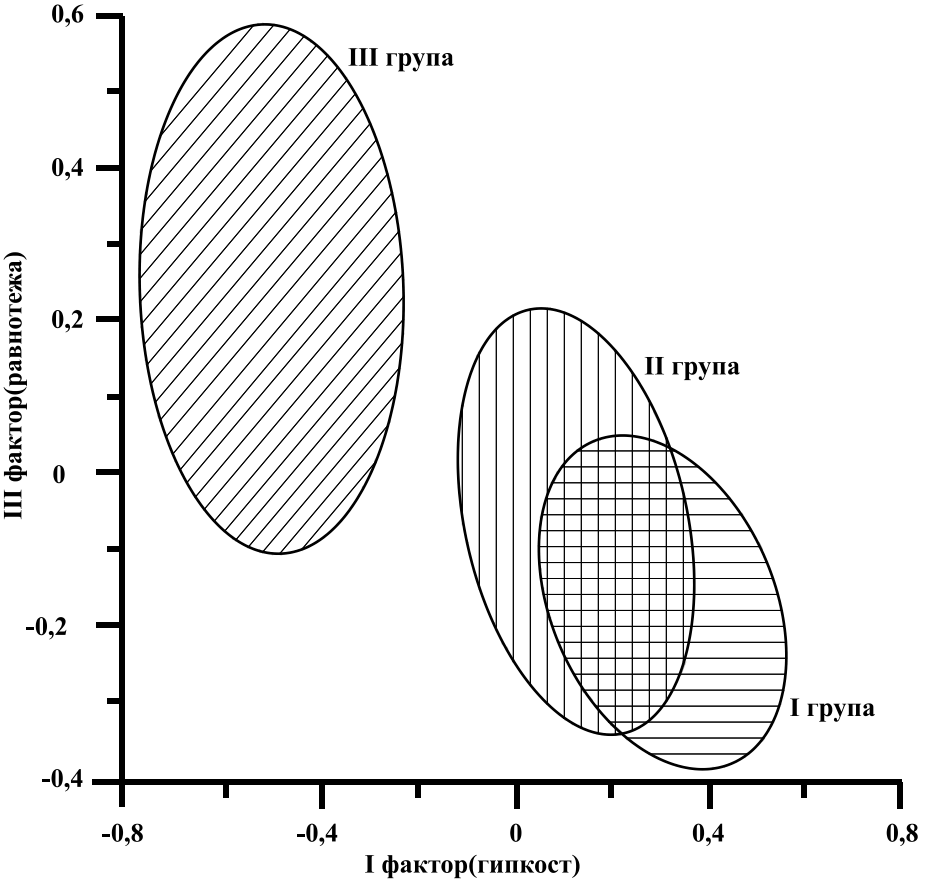


Из графикона 2 се види да су у координацији и равнотежи I и II група дечака сличне, односно, да се елипсе ових група знатно преклапају, мада се испитаници I групе нешто боље котирају у координацији, а испитаници II групе бољи су у равнотежи.

III група у односу на I и II групу има уочљиво лошије резултате у координцији, а нешто боље у равнотежи.

Код све три групе се уочава да бољи резултати у координацији подразумевају боље резултате у равнотежи.

Графикон 3. Разлике између група девојчица у моторичком простору на основу другог (гипкост) и трећег (равнотежа) фактора



На основу претходног графикона може се констатовати да I група има нешто већу гипкост, али и нешто лошију равнотежу од II групе, мада се елипсе у великој мери преклапају, што значи велику сличност ових група у равнотежи и гипкости.

III група има нешто бољу равнотежу од I и II групе, али и мању гипкост од ових група.

Осе елипси код свих група показују да боља равнотежа подразумева нешто мању гипкост и обрнуто.

7. Закључна разматрања

На основу добијених резултата истраживања хипотеза X_0 може се прихватити. Наиме, експлоративна факторска анализа, методом главних компонената, показује да се не могу јасно дефинисати фактори који чине структуру моторичког простора код девојчица предшколског узраста. Ово показује да су моторичке способности девојчица на овом узрасту недовољно диференциране, што потврђује резултате досадашњих истраживања.

Конфирмативна факторска анализа указује на то да у поређењу са издвојеним моторичким способностима старијег узраста, то јест, одраслих, код овог узорка девојчица постоје три фактора који се могу дефинисати као: координација, гипкост и равнотежа.

Хипотеза X_1 може се у потпуности прихватити, јер постоје значајне разлике између група девојчица у моторичким способностима. Наиме, разлике су значајне у равнотежи, гипкости и координацији. Разлике између I и II групе су релативно мале, те се може сматрати да су ове две групе сличних моторичких способности. III група се у великој мери разликује и од I и од II групе и то у смислу знатно лошијих резултата III групе, у координацији, и у гипкости, а бољих у равнотежи. Ове разлике указују на веће ефекте телесног вежбања у I и II групи у односу на III групу девојчица.

У целини узевши, резултати овог истраживања упућују на уопштени закључак да код девојчица активности на пољу физичког васпитања имају знатне предности у развоју координације, гипкости, када се спроводе од тзв. јасленог (I група) и тзв. млађег (II група) узраста, у односу на облик рада који се спроводи од тзв. најстаријег узраста (III група), до поласка у школу.

Литература:

1. Ахметовић, З. (1990): *Физичка развијеност и физичке способности становника САП Војводине*, Нови Сад: Завод за физичку културу Војводине.
2. Бала, Г. (1981): Дискриминативна анализа неких антропометријских и моторичких димензија ученика и ученица градских и сеоских школа у САП Војводини, *Физичка култура*, бр. 3, стр. 124, Београд.
3. Гредељ, М. и сарадници (1975): Модел хијерархијске структуре моторичких способности, резултати добијени применом неокласичног поступка за процену латентних димензија, *Кинезиологија*, вол. 5, бр. 1–2, стр. 7, Загреб.
4. Крсмановић, Б. (1984): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*, Докторска дисертација, Нови Сад.

5. Кундрат, В. (1979): *Проблеми интензитета оптерећења у физичком васпитању деце у предшколским установама као фактор усавршавања неких функционалних и моторичких способности*, Докторска дисертација, Факултет за физичко васпитање, Београд.
6. Основе програма васпитног рада са децом до три године, (1994): *Просветни гласник РС*, бр. 1, Београд.
7. Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, (1996): *Просветни преглед*, Београд.
8. Петковић, М. (1998): *Структура и развој морфолошких, функционалних и моторичких димензија деце предшколског узраста*, Магистарски рад, Нови Сад.
9. Шталец, Н. (1989): Прилог проучавању структуре моторичких димензија. *Кинезиологија*, вол. 20, бр.1, Загреб.

Summary: When enrolled into primary school, we carried out a test of motor abilities on a sample of 327 girls of preschool age. They were divided into three groups according the duration of treatment, i.e. physical exercises in preschool institutions. In order to determine the structure of motor space we applied the explorative factor analysis by the method of major components to the whole sample. The results show that on this age of girls, motor abilities are not differentiated. This corresponds with the results of previous researches. As a starting point, we took already accepted model of motor abilities, which exists with older children and adults, and after applying a confirmative factor-analysis, the results justified the existence of three factors: coordination, flexibility, and balance. In order to inspect differences between the groups of girls within the space of justified factors, we carried out a discriminative analysis. The results of this analysis show that groups which had longer treatment of physical education in preschool institutions have similar abilities of coordination, flexibility and balance, and that these groups have far better abilities when compared with the group with the shortest treatment. The results of this research justify what we knew so far about the lack of motor abilities differentiation at this age of children. We could also conclude that the physical education activities in preschool institutions have greater effects on the development of coordination, flexibility and balance if they are continually conducted from the early, so-called nursery age, rather then from the oldest preschool period until the beginning of primary school.
Key Words: preschool children, girls, motor abilities, structure, group, differences.

Резюме: На 327 испытуемых девочек дошкольного возраста, разделенных по продолжительности физических упражнений в дошкольном учреждении на три группы, при поступлении в начальную школу сделан тест их моторных способностей. Чтобы установить структуру моторного пространства, на всех испытуемых сделан исследовательский факторный анализ методом главных компонентов. Результаты показывают что в этом возрасте у девочек моторные способности не дифференцированы, что соответствует результатам прежних исследований. Исходя из раньше осознанной и принятой модели моторных способностей, существующей у детей старшего возраста и у взрослых, сделан утверждающий факторный анализ, результаты которого подтвердили существование трех факторов: координации, гибкости и равновесия. Чтобы выявить отличия между группами девочек в рамках подтвержденных факторов, сделан дискриминационный анализ. Результаты этого анализа показывают что группы с более продолжительным сроком физических упражнений в дошкольном учреждении имеют схожую способность координации, гибкости и равновесия, и что эти две группы в сравнении с группой с самым коротким сроком упражнений имеют лучшую способность координации, гибкости и равновесия. Результаты исследований подтверждают прежние представления о неполном дифференцировании моторных способностей в этом детском возрасте. Также можно сделать вывод, что активности в области физического воспитания в дошкольном учреждении имеют большее влияние на развитие координации, гибкости и равновесия когда выполняются с ясельного и младшего возраста, чем активности осуществляемые с так называемого старшего возраста, до поступления в школу.
Ключевые слова: дети дошкольного возраста, моторные способности, структура, группы, отличия.

МР НАТАША КОСТАДИНОВИЋ
Виша школа за образовање васпитача
Суботица

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3::784.67
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.197-209
Примљено: 15. 11. 2003.

СПОСОБНОСТ ВОКАЛНЕ РЕПРОДУКЦИЈЕ ДЕЦЕ РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА СРПСКЕ И МАЂАРСКЕ НАЦИОНАЛНОСТИ У ДВОЈЕЗИЧНИМ ШКОЛАМА

Резиме: Готово је апсолутна сагласност међу психолозима – истраживачима музикалности и музичара у томе да се музичке способности (поготово уколико су сродински услови повољни) јављају знатно раније од других. Међутим, то никако не значи да је одсуство раних дијагностичких способности музикалности доказ одсуства музичких способности код детета. Ово се напомиње због тога што рано испољавање ових способности не зависи само од диспозиције, већ и од врсте и квалитета "музичке" средине у којој дете борави.
Школске васпитно-образовне установе су за дете значајна степеница у животу. Ту се сусреће са великим бројем друге, непознате деце, и током самог прилагођавања на учитеља, друштво, дисциплину и систем рада има прилику и потребу да искаже своје природне склоности и интересовања. Осим тога, ту је и учитељ који је обучен да детету пружа нова сазнања, али и да уочи различите врсте талента надпросечне способности, или пак психофизичке недостатке и аномалије. Неспецифичне услове школског васпитно-образовног процеса образују школе у којима се сусрећу и преплићу два матерња језика, две културе, две различитости на многим пољима. Оваква преплитања можемо срести само на одређеним географским подручјима, у двојезичним школама. Да ли су веће сличности или разлике у способностима вокалне репродукције деце раног школског узраста, у овом случају српске и мађарске – у двојезичним школама, покушано је да се утврди овим истраживањем.
Кључне речи: Музичке способности, вокална репродукција, двојезичне школе, учитељ.

Музичке способности

Истраживањем музичких способности бавили су се аутори код нас и у свету. Оне су предмет многих истраживања и пружају широк спектар могућности

[1] Овај рад представља скраћену верзију експозеа магистарске тезе одбрањене на Педагошком факултету у Бијељини, 12. 04. 2003. год., пред Комисијом у саставу: проф. др Гордана Стојановић, ментор; проф. др Зорислава Васиљевић, председник и проф. др Десанка Тракиловић, члан.

корелација са другим способностима. С обзиром на бројне факторе који утичу на развој музичких способности, нпр. генетски фактор, фактор социјалног окружења, васпитно-образовни фактор, као и други, и могућности истраживања се проширују.

Прва објашњења музикалности тражена су у сензорним аспектима, у осетљивости самог чулног органа, тј. унутрашњег уха (**Хелм** 1877). Неколико деценија касније већ се помиње појам интервала и способност његовог препознавања и репродуковања (**Вундт** 1910).

Једноставне индивидуалне тестове за утврђивање музичких способности, међу првима је осамдесетих година прошлог века предложио **Штумпф** (Stumph). Његови тестови су се састојали у испитивању дискриминације висине тонова, утврђивања степена консонанце и понављању тог тона. Штумпф је признат и по томе што "даје један од првих покушаја решавања проблема природе музичких способности. Он музикалност своди на једну једину способност, конкретно на способност анализе акорда."

Т. Билрот (Billroth 1905) објављује први значајан теоријски рад који се односио на психологију музичких способности. По њему критеријум за утврђивање музикалности састоји се у способности да се препозна и репродукује мелодија. Најзначајнији удео у овој способности има дистерминација ритма, тако да је особа без ритмичких способности сматрана апсолутно немузикалном. Он наглашава важности и осталих дискриминација: висине, гласности, тембра, као и добру перцептивну способност.

Први потпуно стандардизовани тестови музичких способности појавили су се 1919. године, након опсежног двадесетогодишњег истраживања **Сишора** (Seashore). Његова батерија је у својој првој верзији садржавала пет тестова за осећај висине тона и мелодијске меморије. Касније је додат и шести тест – осећај ритма. У ревизији извршеној 1939. године има доста измена, а свакако је најзначајнија замењивање једног основног елемента другим – тест консонанце замењен је тестом тембра.

Велики допринос у откривању и анализи музичких способности дао је **Арнолд Бентли** (Arnold Bentley) који је такође конструисао тестове.

Енглески музички психолог **Хенри Винг** (Henrey Wing) први је, након Сишора, увео промене у музичко тестирање. Проучавајући његове факторске студије наилазимо на налаз о постојању два претпостављена квалитативно различита вида музичких способности – перцептивне наспрам способности естетског процењивања.

Амерички истраживач **Едвин Гордон** (Edvin Gordhon) публиковао је 1965. године тест под називом "Профил музичких способности" чија је ревидирана верзија објављена 1988. Гордон је сам компоновао све задатке који се изводе на виолини и челу, а извођачи су професионални музичари чиме је обезбеђен музички квалитет тестова. Гордонова батерија која је заснована на унитаристичкој

концепцији музикалности по многим ауторима сматра се за најбоље теоријски, методолошки и технички реализован инструмент за мерење музичких способности.

За овај рад је посебно интересантно истраживање новијег датума (1999) које се бави вокалним способностима деце, а које је вршила **Сандра Матијас** (Sandra Mathijas). Истраживање је обухватило седамдесет осморо деце, која су од стране својих наставника музичке културе сврстана у групу деце недовољно заинтересоване за музику и слабијих вокалних способности. Истраживање је вршено у паралелним групама од којих је једна тестирана на три теста, а друга на једном. Тестови са певањем обухватили су тонове: - **sol – mi – la**. Аутор даје следеће закључке:

- деца, која су прошла сва три теста, била су сигурнија у свом вокалном изражавању;
- након тестирања, већи број деце био је сигурнији у вокалном извођењу него пре тестирања.

Такође, аутор сугерише да се:

- ради и са децом која се сматрају немузикалном и без вокалних способности;
- користе кратки ритмичко - мелодијски мотиви из сопствене културне баштине;
- користе вокално - инструментални тестови примерени узрасту;
- користе слике животиња и објеката које мотивишу децу.

Истраживања музичких способности деце на нашем подручју

На подручју Суботице аутор овог рада вршио је током 1998. године истраживање музичких способности са темом *Прилог проучавању проблема преласка са релативне на апсолутно именовање тонова* (Специјалистички рад ФМУ, Одсек за општу музичку педагогију, Катедра за солфеђо, Београд). На узорку од 160 ученика нижих разреда Музичке школе Суботица испитана је способност вокалне репродукције из области певања и ритмичког читања из нотног текста. Узорак је обухватао децу српске и мађарске националности. Добијени резултати показали су да нема статистички значајне разлике у односу на националност, али да вокална репродукција у великој мери зависи од начина музичког описмењавања и од активног учешћа у аматерским хоровима или другим вокално-инструменталним саставима. У првој и другој години репродукција са употребом релативног именовања тонова давала је веома добре резултате, међутим, са појавом хроматике, алтерација, мутација и модулација, читање нотног текста бивало је отежано и "потпомогнуто" потписивањем испод нотног текста. Због недостатка у наставној методи изостајали су добри резултати вокалне репродукције. Констатовано је, а и опште прихваћено, да се почетно музичко описмењавање

мора заснивати на апсолутном именовању тонова у циљу бржег начина мишљења и већег напретка ученика.

С обзиром да је од свих уметничких грана музика изборила значајно место у организацији систематичног школовања најмлађег предшколског и раношколског узраста, те да музика у овом добу представља изузетно средство за постизање резултата из различитих области (корелација са говорним, интелектуалним, физичким, умним, естетским способностима…) сматрала сам неопходним и оправданим даље праћење и испитивање музичких способности деце.

Способност вокалне репродукције деце у српским и мађарским одељењима

Проблем истраживања обухвата поље вокалне репродукције деце у раном школском узрасту, када су говорно-певачки органи још у развитку, а вокална репродукција подложна разним утицајима психофизичке природе.

Проучавање вокалног реаговања почело је у XX веку, и много је чешће него код других видова дечијег реаговања. Радови Мога (Moog, 1976), Михела (Michel, 1973), Дејвидсона са сарадницима (Davidson et al. 1981) и Папушека (Papousek & Papousek, 1981), дали су основе да се скицира ток раног вокалног развоја детета. По њима, новорођенче реагује са великим бројем вокализација, а око трећег месеца почиње експериментисање са звуцима у виду музичког брбљања. Између прве и друге године живота дете користи речи и ритам, док висина може и не мора да буде тачна. Тачност репродукције и израженија мелодијска линија јављају се између друге и треће године живота. Међутим, стабилност тоналитета и изражајно певање јављају се тек око пете године. (Ксенија М. Радош, Психологија музике,1996, 255)

Просечан опсег коришћених тонова код деце узраста три до четири године је од *e1* до *a1*, код петогодишњака од *d1* до *h1*, а шестогодишњаци већ могу да певају у распону октаве: од *c1* до *c2*. Рани школски узраст обухвата музичку литературу за децу у распону од кварте па навише и тежи ка ширењу опсега. Наравно, ови распони су променљиви и зависе од различитих фактора (генетски, сродински, образовно-васпитни, итд.).

Методологија истраживања у магистарском раду прилагођена је предмету и циљу рада, те га можемо сврстати у компаративно-етнографско педагошко истраживање. Компаративно истраживање успешно се одвија у оквиру једне школе, поготову двојезичне. Утврђују се разлике и сличности онога што се упоређује, а добијени резултати могу послужити као основа за даље усавршавање и унапређивање наставе.

Предмет истраживања су способности вокалне репродукције деце раног школског узраста српске и мађарске националности у двојезичним школама, са

основним циљем да се те способности испитају и констатују разлике и сличности. Из овако формулисаног циља проистекли су следећи **задаци** истраживања:

1. утврдити способност вокалног репродуковања појединачних тонова провереним начинима испитивања,
2. провера музичке меморије понављањем мелодијског мотива,
3. провера памћења ритмичког мотива,
4. провера памћења и репродуковања непознате српске и мађарске песме без текста са националним карактеристикама,
5. провера памћења мелодије – изабраног одломка из уметничке музике чистог dur-mol система (показаће способност јер се разликује од традиционалне музике и српске и мађарске).

На основу утврђеног циља истраживања постављена је **општа хипотеза** да ***не постоје статистички значајне разлике у способностима вокалне репродукције деце раног школског узраста српске и мађарске националности у двојезичним школама.***

Посматрајући задатке истраживања и општу хипотезу, постављене су следеће **подхипотезе**:

– код опажања појединачних тонова могу се појавити разлике у односу на националност,
– не очекују се знатне разлике у понављању мелодијског мотива у односу на националност, јер ће они одговарати узрасту испитаника,
– очекују се знатне разлике у ритмичким способностима код деце различите националност,
– очекују се знатне разлике у способностима репродуковања песама са карактеристикама традиционалне музике Срба и Мађара,
– код репродуковања компоноване дечије песме очекују се бољи резултати у одељењима чији је матерњи језик мађарски (јер се мађарска традиционална музика мање разликује од dur-mol система него српска).

Поступак у истраживању – примењене су дескрипитивна и компаративна метода и метода теоријске анализе. Поступак је обухватио два дела:

Први део: – прикупљање података путем упитника за ученике и родитеље,

Други део: – испитивање способности вокалне репродукције путем му_ зичких тестова, које спроводи испитивач.

С обзиром да у овом истраживању нема експерименталне и контролне групе, упитници и тестови једнаки су за обе групе (српску и мађарску).

Након извршеног тестирања вршена је теоријска анализа и компарација.

Планом и програмом предвиђено је да испитивање музичких способности буде вршено у свакој групи једном недељно у трајању од 90 минута. У циљу интересантности и занимљивости за децу раног школског узраста задаци из области мелодије и ритма су комбиновани.

Први сусрет – упознавање са групом и остваривање контакта било је преко песама и бројалица које су деци познате (раније научене). Овај сусрет захтева претходну испитивачеву сарадњу са учитељем сваког испитиваног разреда.

Други сусрет – испитивање музичке меморије и степен вокалне репродукције првог низа појединачних тонова, првог мелодијског и првог ритмичког мотива.

Трећи сусрет – испитивање музичке меморије и степен вокалне репродукције другог низа појединачних тонова, другог мелодијског и другог ритмичког мотива.

Четврти сусрет – испитивање музичке меморије и степен вокалне репродукције трећег низа појединачних тонова, трећег мелодијског и трећег ритмичког мотива.

Пети сусрет – групно учење песме са карактеристикама традиционалне музике Срба и провера научености.

Шести сусрет – групно учење песме са карактеристикама традиционалне музике Мађара и провера научености.

Седми сусрет – групно учење песме из уметничке музике и провера научности.

Мерни инструменти и технике истраживања – Избор мерних инструмената одређен је постављеним циљем и задацима истраживања. Основне мерне инструменте представљали су тестови музичких способности. Осим њих, коришћени су анкетни листови за ученике и родитеље, дневници, табеле и табеларни прегледи.

С обзиром да истраживање по својим техничким карактеристикама спада у нестандардизоване поступке, овде су придодати и музичко-педагошки инструменти: клавир, диктафон, касетофон са касетама. Сви инструменти у комбинацији омогућили су добијање значајних података и резултата, који су касније били релевантни за успешно спровођење и интерпретирање добијених резултата. Током истраживања од пресудног значаја било је лично просуђивање и дешифровање од стране испитивача. Коришћене су следеће технике: тестирање, анкетирање и анализа садржаја.

Тестови за вокалну репродукцију

У току овог истраживања коришћени су тестови за испитивање музичких способности које је испитивач сам саставио, у складу са циљем и задацима истраживања.

У уводу је наведено неколико истраживања врло битних за музичку педагогију. Међутим, с обзиром да наведено спада у домен музичке психологије, тестови као инструменти истраживања доступни су само психолозима, те их у овом истраживању није било могуће користити.

Такође, од пресудног је значаја да је ово истраживање окренуто искључиво испитивању способности вокалне репродукције. То значи да би многи задаци из

нпр. Вингове батерије били неодговарајући, јер се бодовање врши по систему заокруживања одговора, а нема гласне репродукције (било вокалне, било инструменталне).

Вокална репродукција настаје као крајњи резултат претходног слушања задатака, њиховог меморисања и брзе анализе (наравно – "у себи") . Код оваквог истраживања, без обзира да ли су задаци снимљени на траку или их испитивач репродукује својим гласом, врло су битне музичке способности испитивача. Он својим слухом запажа тачну и нетачну вокалну репродукцију. Ово подразумева да је испитивач лице са високим музичким способностима, по могућности музички педагог.

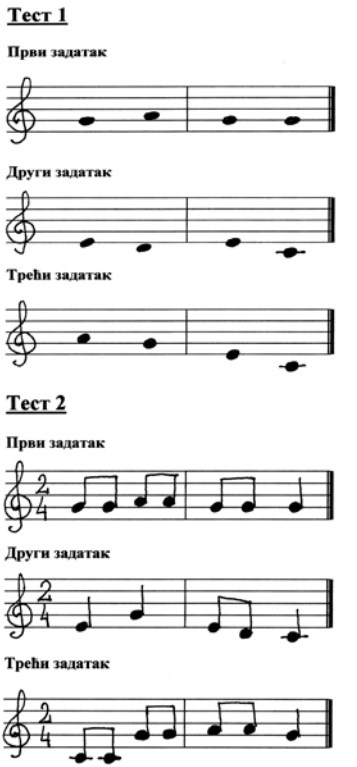
Насупрот томе, код Вингове батерије, нпр. испитивач пушта снимљене задатке са траке, а испитаници заокружују одговоре који настају као производ њиховог слушања. Вокална репродукција у оваквом испитивању уопште није заступљена (што не значи да испитаници не поседују способности вокалне репродукције, али је исто могуће да су оне слабије развијене, без обзира на резултате слушања.). Испитивач може да поседује музичке способности, али није неопходно.

Узорак тестова за вокалну репродукцију

Узорак тестова за вокалну репродукцију чини укупно пет тестова, од којих први, други и трећи имају по три задатка, четврти два, а пети један.

Први тест – опажање појединачних тонова – састоји се од четири тона једнаког трајања који следе један за другим. Опсег тонова је најмањи у првом (велика секунда: g1–a1), шири се у другом (велика терца: c1–e1), а највећи је у трећем задатку (велика секста c1–a1). Сви тонови су у регистру дечијег гласа.

Други тест – вокално репродуковање мелодијског мотива – представља мелодијски мотив у трајању два такта, у двочетвртинској мери. Од ритмичких вредности заступљене су четвртине и осмине. Опсег тонова најмањи је у првом задатку (велика секунда: g1–a1), шири се у другом (чиста квинта: c1–g1), и највећи је у трећем (велика секста: c1–a1).



Тест 3

Први задатак

Други задатак

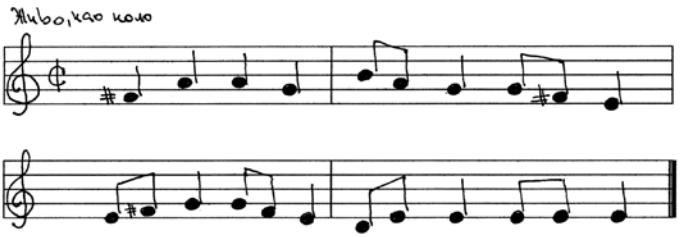
Трећи задатак

Трећи тест – вокално репродуковање ритмичког мотива – представља ритмички мотив у трајању два такта, у двочетвртинској мери. Тестови се изводе тапшањем. У првом задатку заступљене су само четвртине, у другом четвртине и шеснаестине, а у трећем се јавља фигура обрнуто пунктираног ритма (тзв. "оштри ритам" – шеснаестина и осмина са тачком), и четвртина.

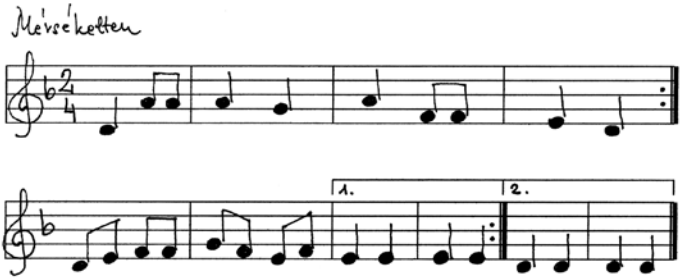
Четврти тест – репродуковање песама са српским и мађарским националним обележјима – има два задатка: српску и мађарску народну песму, које се изводе неутралним слогом. Ове задатке, тј.песме, није компоновао аутор, већ су преузете из литературе ("Ој јабуко тедена" – Зорислава М. Васиљевић, Српско музичко благо – Цветник српских народних песама, и "Kis kece lanyom" – Lantos, Rezsone, Enek-zene 1, 2).

Тест 4

Први задатак –српска народна песма *"Ој јабуко тедена"*



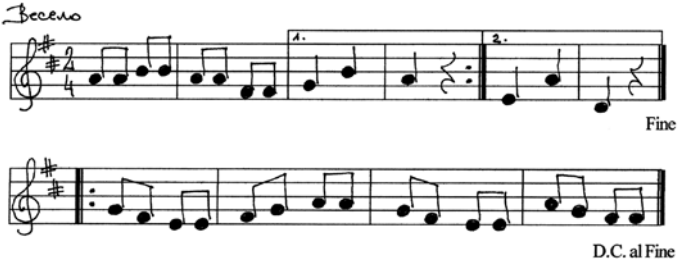
Други задатак – мађарска народна песма *"Kis kece lányom"*



Пети тест јесте дечија песма базирана на дур-мол систему, преузета из збирке компонованих песама за децу: "Зима стиже" – Надежда Хиба.

Тест 5

Компонована дечија песма *"Зима стиже'*



Услови истраживања – Обезбеђени су следећи услови за мерење способности испитаника:

1) професионалан, обучен испитивач, са израженим музичким способностима и методичком праксом;
2) просторија у којој је вршено тестирање била је довољно пространа, осветљена и проветрена, изолована од буке, са клавиром (музички кабинет);
3) тестирања су вршена у преподневним часовима, док гласне жице још нису уморне;
4) пре тестирања вршено је групно распевавање преко познатих песама;
5) испитаници су били упознати са процедуром тестирања и учествовали су својом вољом;
6) тестирања су вршена уз присуство учитеља;
7) кориштени су инструменти који не мењају своју интонацију, нити боју (што је од великог значаја за истраживање);
8) у току тестирања, поред аудио снимања, вршено је записивање података и снимање видео-камером.

Узорак испитаника – Узорак испитаника у овом истраживању обухватио је 200 ученика другог разреда основне школе у Суботици, од тога 100 ученика у српским одељењима и 100 ученика у мађарским. Почетни број испитаника био је већи, али у коначан узорак испитаника ушли су само они ученици који су били на свим мерењима.

Критеријум за избор испитаника био је: старост испитаника, тј. деца која редовно похађају други разред основне школе; деца оба пола; здравствено способни за испитивање (акценат је на органима за слух и говор); да у тестирању музичких способности дете учествује својом вољом, без присиле; деца која живе са оба родитеља.

Завршна разматрања на основу резултата истраживања

За утврђивање способности вокалне репродукције (у оквиру музичких способности) у току истраживања коришћено је пет тестова, од којих први, други и трећи имају по три задатка, четврти – два задатка, а пети један.

С обзиром на постављене задатке истраживања и начин испитивања конструисана је следећа скала за процене:

1	тачна вокална репродукција у потпуности (нула грешака)
2	вокална репродукција са једном грешком
3	вокална репродукција са две грешке
4	вокална репродукција са три и више грешака, тј. нетачна вокална репродукција

Будући да је истраживање компаративног типа, резултати су представљени и коментарисани прво по узорку, а затим компаративно за сваки тест.

На основу анализе резултата и дискусије изведени су следећи закључци:

1. По постављеној првој подхипотези да се код опажања појединачних тонова могу појавити разлике у односу на националност, закључујем да је хипотеза потврђена.

Укупна разлика у успешности на првом тесту већа је у корист мађарских одељења, мада је сматрамо статистички мање значајном (71,56% – 69,56%). Боље резултате у једној групи приписујем тренутној бољој концентрацији и већој дисциплини у мађарским одељењима.

2. По постављеној другој подхипотези да се не очекују знатне разлике у понављању мелодијског мотива у односу на националност јер ће они одговарати узрасту испитаника, закључујем да је она потврђена.

Збирни резултати успешности показују разлику од свега 0,22%, што сматрам статистички занемарљивим. Мелодијски мотив је очигледно добро прилагођен узрасту испитаника, и пошто не садржи особености традиционалне музике, било српске, било мађарске, није било ни разлога за веће разлике у успешности међу узорцима.

3. По постављеној подхипотези да се очекују знатне разлике у ритмичким способностима код деце различите националности, закључујем да она није потврђена.

Разлике су евидентне по задацима и категоријама, што може да се објасни различитом комбинацијом ритмичких фигура, које могу да се повежу са карактеристикама националне музике. Међутим, сабирањем резултата из свих задатака и категорија укупни резултати одбацују подхипотезу.

Најслабији резултати постигнути су код првог – најједноставнијег мотива, за који би смо (можда) могли да кажемо да је за извођење најлакши. Међутим, управо та једноличност у самом саставу мотива допринела је да се он најслабије памти, и изведе са највећим бројем грешака. Други и трећи мотив, који су по својој конструкцији тежи, али и занимљивији, изведени су са много већим успехом. Ово је одличан показатељ да једноставна музичка грађа није увек сигуран пут до успешног извођења, те да је од изузетног значаја комбинација различитих ритмичких фигура.

4. По постављеној четвртој подхипотези да се не очекују знатне разлике у способностима репродуковања песама са карактеристикама традиционалне музике Срба и Мађара, закључујем да је она потврђена.

Укупна успешност у обе групе је чак истоветна. Нажалост, велике разлике су уочене, не по групама, већ по задацима. Задатак **а** који чини песма са карактеристикама традиционалне музике Срба, у обе групе изведен је са много мање успеха од задатка **б** који је песма са карактеристикама традиционалне музике Мађара. Ову појаву објашњавам чињеницом да се изворна српска музика ретко чује на овом географском подручју, те није позната и блиска дечјем уху. Бољи резултат (евентуално) може да се очекује у каснијим годинама, јер су у уџбеницима за наставу музичке културе у трећем и четвртом разреду основне школе уврштене и српске народне песме. Међутим, остаје питање да ли је и то довољно за развијање слушне осетљивости и вокалне репродукције ка нашем народном наслеђу.

С друге стране, песме са карактеристикама традиционалне музике Мађара блискије су класичном dur – mol систему, који се може чути и у школама, и у медијима.

5. По постављеној петој подхипотези да се очекују бољи резултати у одељењима чији је матерњи језик мађарски (јер се мађарска традиционална музика мање разликује од dur-mol система него српска), закључујем да је она потврђена, али са статистички малом разликом.

Пети тест надовезује се на претходни – четврти, те су и коментари међусобно повезани. Уметничка дечија песма припада класичној дурској лествици, са израженим тоничним трозвуком и осталим функцијама. Поново наглашавам да су ове карактеристике ближе традиционалној мађарској музици неголи српској. Отуда и разлике у успешности. Статистички посматрано разлика од 3,00 % не може се сматрати изразитом. Чињеница је да деца певају и слушају музику, у школи и ван ње, те су у подједнакој мери у додиру са музиком.

С обзиром да су потврђене подхипотезе у којима се не очекују знатне разлике у односу на националност, а одбачена је подхипотеза у којој се очекују знатне разлике у односу на националност (изузев пете подхипотезе) констатујем да је општа хипотеза правилно постављена: **не постоје статистички значајне разлике у способностима вокалне репродукције деце раног школског узраста српске и мађарске националности у двојезичним школама.**

Општа хипотеза потврђена је и путем анкетних листова за ученике и родитеље.

Анкетни лист обухватио је опште податке везане за општи успех ученика у претходном разреду и податке везане за музику: похађање музичке школе, свирање на инструменту, учествовање у музичком ансамблу и музичком програму, врста музике који слушају ученици, као и податке везане за музичко образовање, интересовање и активност родитеља. Прегледом анкета дошло се до интересантних закључака:

Процентуално мали број ученика похађа музичку школу (од 11 до 14%) иако за то, сматрам, не постоје оправдани разлози (повољна локација, као и приступачна школарина, опремљена музичка библиотека са литературом и инструментима).

Највише се слуша забавна и музика за децу, док озбиљна музика заузима веома мали постотак.

Родитељи у кући ретко певају и свирају, без обзира на њихово музичко образовање, које сматрам задовољавајућим.

Родитељи ретко слушају озбиљну музику, насупрот забавној, новокомпонованој и изворној.

Ако посматрамо ваншколско образовање и активности, анкета је показала да родитељи дају предност учењу рада на компјутеру, затим страном језику и спорту, док је музичко образовање минорно.

Осврнућу се на комплетно истраживање и констатовати да је вишенационална средина изузетно подручје за укрштање националних карактеристика, као и за такмичење и напредовање у сопственим способностима. С једне стране, изражена жеља за приближавањем, а са друге за очувањем и неговањем сопственог. Међутим, самим тим што се обележја додирују и укрштају, она се и мењају и прилагођавају једна другима, те се у одређеним тренуцима, оно што је изражајно повлачи у други план. Уједначеним и постепеним мешањем и комбиновањем долази до стапања и стварања нечег новог.

Преамбициозно је очекивати да ће у оваквој средини сва карактеристична национална обележја – у овом случају везана за поље музике – остати задржана у потпуности. Такође, деца која су изложена истоветним факторима као што су средина, образовни систем, васпитање, медији, не могу да се разликују у великој мери – што је и показано. Таленти се испољавају без обзира на националност, а такође и супротно томе (незаинтересованост за музику, слабије музичке способности, и друго), што се може закључити из спроведених анкета.

Овим истраживањем желела се отклонити сумња да се у двојезичној средини музички боље изражава један народ. Фактори средине, образовања и васпитања, услова школовања – који су заједнички – утичу да не постоје статистички значајне разлике у способностима вокалне репродукције деце раног школског узраста различите националности у школама које су двојезичне.

Литература:

1. Васиљевић, М. З. (1996): *Српско музичко благо – Цветник српских народних песама*, Београд: Просвета.
2. L`antos, Rezson`e (1993): *`Enek-zene 1, 2*, Budapest: Nemzeti konyvkiado.
3. Мирковић, Р. К.(1983): *Психологија музичких способности*, Београд: Завод за издавање уџбеника.
4. Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary: Psychologists – researchers of musicality and musicians have agreed about the fact that music abilities (particularly in surroundings with good conditions) develop much earlier than other abilities. However, this does not mean that the lack of early diagnostic abilities of musicality prove the lack of music abilities in children. This is mentioned because early demonstration of these abilities does not depend on disposition only, but on the kind and on the quality of 'music' surroundings of a child.

Schools and educational institutions are an important step in a child's life. He meets many unknown children, and during his adaptation to a teacher, company, discipline and system of work, he has the opportunity and need to express his natural inclinations and interests. Besides, there is a teacher himself, who is trained to give new knowledge to a child, and to notice different gifts and extraordinary abilities, or psychophysical defects and anomalies.

Unspecific conditions of a school educational process are usually found in schools in which two mother tongues, two cultures, and a variety of two differences mix. This happens in certain specific geographical areas, in bilingual schools. This research aimed to examine which is bigger, the similarities or differences in vocal reproduction of children in early school age, in this case of Serbian and Hungarian nationality, in bilingual schools.

Key Words: musical abilities, vocal reproduction, bilingual schools, teacher.

Резюме: Существует почти полная согласность между психологами – исследователями музыкальности и музыкантов, что музыкальные способности (особенно если условия окружения благоприятны) выражаются намного раньше остальных. Но, это никак не обозначает что отсутствие рано открытых способностей музыкальности есть доказательство отсутствия музыкальных способностей у ребенка. Это подчеркивается потому что раннее проявление этих способностей зависит не только от склонности, но и от вида и качества «музыкальной» среды в которой ребенок находится.

Школьные воспитательно-образовательные учреждения являются важной ступенькой в жизни ребенка. Он сходится с большим числом других, незнакомых ему детей, и в течении приспособления к учителю, обществе, дисциплине и режиму работы он имеет возможность и потребность высказать свои природные склонности и интересы. Кроме того, здесь и учитель, который обучен дать ребенку новые знания но и заметить различные виды таланта исключительной способности или, с другой стороны, увидеть психо-физические недостатки и отклонения. Специфичные условия школьного воспитательно-образовательного процесса формируются в школах где встречаются и переплетаются два родных языка, две культуры, две разновидности в разных областях. Эти сплетения можем найти только в определенных географических областях, в двуязычных школах. В этом исследовании мы старались выяснить чего больше в двуязычных школах – сходств или отличий в способностях вокального воспроизведения детей раннего школьного возраста, в нашем случае, сербских и венгерских детей.

Ключевые слова: музыкальные способности, вокальное воспроизведение, двуязычные школы, учитель.

МР ВЛАСТА ЛИПОВАЦ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.3:371.64/.69
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.211-222
Примљено: 14. 05. 2003.

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ НАСТАВЕ*

Резиме: Централна тема рада је доказивање претпоставке да постоји сигнификантна разлика између мултимедијалне и "традиционалне" наставе у погледу усвојености знања и то у корист мултимедијалне наставе.
Мултимедијски систем у настави изграђује се због потребе функционалне и техничке интеграције бројних и разноврсних медија у настави.
Резултати експеримента убедљиво показују да се може прихватити хипотеза о значајности разлике између експерименталне и контролне групе у корист мултимедијалне наставе и то у усвојености знања, чињеница и генерализација.
Мултимедијалност је битно обележје савремене организације учења у школи и изван ње. Уштеда времена, већа заинтересованост, већа активност ученика и лакше памћење при раду говори нам да ће мултимедијалност у скорој будућности представљати нашу свакодневницу.
Кључне речи: образовање, медији, мултимедији, дидактика, унапређивање наставе, педагошки експеримент.

Теоријски приступ

Образовање је веома сложен и слојевит процес који је условљен самим субјектом који се образује, али и начином на који му се презентује одређени садржај. Све то нас упућује на то да је образовање процес који се одвија помоћу одређеног броја наставних средстава уз уважавање законитости дидактичко-методичких наука, које доводе субјекат до образованости.

---

* Овај рад представља скраћену верзију експозеа магистарске тезе одбрањене на Техничком факултету "Михајло Пупин" у Зрењанину, 09. јануара 2003. године, пред Комисијом у саставу: проф. др Коста Воскресенски, ментор; проф. др Велимир Сотировић, председник; проф. др Драгица Радосав, члан; проф. др Желимир Брановић, члан и проф. др Душан Малбашки.

Пошто се у организацији наставног процеса све више користе медији, неки аутори говоре чак о посебној грани дидактике која се зове дидактика медија, или мултимедијска дидактика.

Непосредан утицај постоји између образовне технологије и дидактике. Образовна технологија представља оптимално уређење између основних чинилаца и фактора који суделују у образовном процесу. Законитости тог процеса проучава дидактика. Између те две науке постоји непосредан утицај.

Медиј у наставном процесу је дидактички извор и комуникацијско средство. Реч **медиј** је настала од латинске речи **medius** што значи средњи, у средини. У педагошку литературу донет је из Енглеске. Енглески медијум значи – елемент, средство преношења информација. У свакодневном животу под медијем се подразумева средство за посредовање.

У енглеској и америчкој литератури појам медиј везује се уз појам образовне технологије. Погрешно је та два појма поистоветити иако је медиј битан појам у образовној технологији. Као што смо рекли, посебна дидактика која се бави учењем помоћу медија назива се дидактика медија, док је наставна, односно образовна технологија, шири појам од медијске дидактике. Неке направе и дидактички материјали нису медији док се не појаве у посредничкој улози.

Педагошке карактеристике наставних медија

- ❖ Наставни медији ученицима обезбеђују доследније реализовање основних принципа учења.
- ❖ Наставни медији пружају могућност наставнику и ученику да се ослободе многих рутинских послова, те да се у настави испољи већи степен креативности.
- ❖ Употребом наставних медија наставник ће лакше прилагодити наставу претходним знањима ученика, интересовањима и способностима.
- ❖ Наставни медији значајно доприносе да се брже модернизују облици, методе и поступци у настави.
- ❖ Захваљујући наставним медијима ученици више уче увиђањем, истраживањем и решавањем проблема.

Класификација медија

Постоје многе класификације медија у настави. Најчешће се прихвата класификација по критерију чула који се употребљавају при коришћењу медија. Тако имамо:

– аудитивне,
– визуелне и

– аудио-визуелне.

Посебну групу чине текстуални медији, компјутери, симулатори и тренажери за учење.

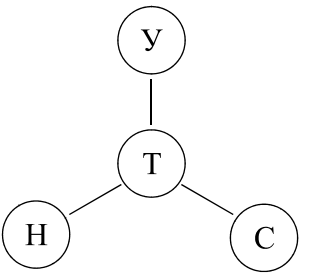
Према предвиђању истакнутих стручњака утицај рачунарске технологије је све већи. Увођењем рачунара у наставу и учење представља **корак** у дугом трагању за новим, бољим, ефикаснијим. Примена рачунара у васпитању и образовању представља **новину** која споро улази у нашу педагошку праксу, али тек треба да покаже своју ефикасност. Савремена педагогија се све више користи достигнућима науке, технике и технологије.

Настава и учење помоћу рачунара погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско напредовање и индивидуално стицање знања.

Појам мултимедијалне наставе

Мултимедијски систем у настави изграђује се због потребе функционалне и техничке интеракције бројних и разноврсних медија у настави.

Дидактички троугао



Тумачење:

У - ученик
Н - наставник
С - садржај
Т - технологија

Мултимедијални пакет је “скуп наставних медија - средстава за мултимедијални приступ образовању, који омогућава ученицима да индивидуално и индивидуализовано уче и самообразују се. Различити медији, као извори знања, дају се у пакету (тј. сви на једном месту) ради лакшег и рационалнијег учења, уз остварење принципа очигледности и ученичке активности. Њихова функционална и техничка интеграција омогућује ученицима различите прилазе учењу наставног градива, што повећава ефикасност и оптималност наставног процеса и процеса учења” (Поткоњак, Педагошки лексикон, 1996, 305).

Значи, појам “мултимедиј” означава везу између више медијских канала и изражајних форми. Са водећим РС сједињују се различити “традиционални” медији.

Мултимедијски систем уопште унапређује квалитет учења и ученицима даје подстицај за радозналост, чуђење, дивљење, те нова интересовања и осећаје који повезују њихово лично искуство и знање са новим запажањем.

Мултимедијалност је битно обележје савремене организације учења у школи, али и изван ње. Такву основу је дао још J. A. Каменски.

Дидактички аспекти мултимедијалне наставе

1. Организацију наставног процеса која је много једноставнија,
2. Образовни аспект,
3. Дужу трајност знања,
4. Једноставност наставе,
5. Рационализација наставног процеса,
6. Мотивациони аспект,

Развојем информационе технологије и нових наставних средстава који у себи интегришу текстове, звук, слике, филмове, анимације у јединствен систем и њиховом употребом превазилазе ограничења традиционалних медија. Данас се препоручује коришћење мултимедија и мултимедијалних пакета који омогућују најједноставније, али и најефикасније одвијање наставног процеса.

Савремена дидактичка концепција повећава стваралачку улогу и ангажовање ученика у процесу учења и ослобађа наставника да о свему доноси свој ауторитативни суд. Наставников задатак је да што пре оспособи своје ученике за плодоносан, самосталан и стваралачки рад. Досадашњи ауторитативни однос наставника и ученика мења се у однос сарадње, консултација, дискусија, разјашњавања. Ученик иступа као заинтересована и мотивисана личност. Креативност је значајна одлика мултимедијалне наставе.

Предмет истраживања

У свим областима друштвеног живота све је већи утицај научно-технолошког прогреса. У земљама развијеног света, промене у систему образовања и васпитања одвијају се у смеру осавремењивања и знатног повећања квалитета и квантитета људског знања.

Увођењем мултимедијалног начина извођења наставе помоћу компјутера мења се класично извођење наставе, што значи да наставник не изводи уобичајени час на коме је ученик пасивно присутан, већ ученици индивидуално уче.

Мултимедиј представља не само компјутерско подражавање медија као што су видео, анимација, текст, звук, слика већ и проширење компјутера АВ могућностима, тј. интеграцију АВ компоненти. Компјутерске апликације се у многим областима могу употребити интересантније и ефикасније. Мултимедиј треба да обезбеди ученицима одвијање више процеса истовремено (multitasking), паралелност приказивања медија и могућност интеграције. Та могућност изазива многе подражаје код ученика, где они уз очигледност визуелне, али и уз слушну

анимацију, лакше памте и знање им остаје много трајније. Мултимедијални програми учења побољшавају успех у учењу, количину знања, брзину учења и трајност тог знања. Ефекат таквог учења много је већи, дубљи и снажнији.

Предмет истраживања је ефикасност мултимедијалне наставе у односу на "традиционалну".

Циљ и задаци истраживања

Општи циљ истраживања је долажење до резултата о ефикасности мултимедијалне наставе.

Практични циљ истраживања се остварује кроз експериментално проучавање мултимедијалне наставе наспрам традиционалне наставе. Целокупно истраживање је окренуто према иновирању и унапређивању наставе помоћу компјутера, односно мултимедијалних презентација.

Овим истраживањем се не желе оспорити неке позитивне стране традиционалне наставе, већ само указати на извесне предности мултимедијалне наставе на одабраним наставним садржајима, посебно у онима где симултана комбинација слике и тона производи дубоке трагове на свест ученика. Сем тога, жели се истаћи да овај начин учења код ученика делује мотивационо на даљи рад и учење.

На основу општег циља истраживања могу се извести следећи задаци:

- установити да ли је мултимедијална настава ефикаснија у усвојености знања над традиционалном наставом,
- утврдити да ли мултимедијална настава утиче на мотивисаност ученика.

Постоје још неки задаци који се могу поставити, али, ми смо се у овом скромном истраживању задржали на ова два.

Полазне претпоставке - хипотезе

Истраживање полази од генералне хипотезе која гласи: у поређењу са традиционалном и медијалном наставом, мултимедијална настава је сигнификантно успешнија у погледу усвојености знања.

Методе истраживања

У истраживању се користе више истраживачких метода, а то су:

- метода теоријске анализе (приликом проучавања налаза досадашњих истраживања),
- дескриптивно-аналитичка метода (анализа, синтеза, индукција, дедукција, генерализација),
- каузална метода при откривању узрочно-последичних веза, односа између мултимедијалне, медијалне и традиционалне наставе,

- експериментална метода (експеримент са паралелним групама),
- компаративна метода при поређењу резултата иницијалног и финалног мерења,
- метода стохастичких случајева.

Све ове методе користе се у овом скромном приказу истраживања.

Узорак истраживања

Узорак за ово истраживање је одабран из популације млађег школског узраста и чине га ученици IV разреда основне школе на територији Сомбор. За истраживање користиће се узорак средње величине и то 103 респондента.

Узорком истраживања обухваћене су две градске намерно изабране школе. Експерименталну школу представља Основна школа "Братство јединство" и контролну школу представља Основна школа "Аврам Мразовић" у Сомбору.

Избор одељења је случајан и то по два паралелна одељења у свакој школи.

Резултати истраживања

Примена модела експеримента са паралелним групама подразумева, поред осталог, апроксимативну еквивалентност група испитаника. Приближно уједначавање респондената у експерименталној и контролној групи обавља се у односу на следеће варијабле: општи успех ученика на првом полугодишту (шк. 2001/2002. године), образовни статус родитеља, те полна структура разреда. Добијени резултати анализирају се и интерпретирају у наведеном поглављу рада.

Табела 1.* Општи успех ученика на првом полугодишту *школске 2001/2002. године

	5	**4**	**3**	**2**	**1**	**УКУПНО**
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА	14	20	17	/	/	51
КОНТРОЛНА	13	22	17	/	/	52
УКУПНО	**27**	**42**	**34**	**/**	**/**	**103**

$\chi^2 = 0{,}123$ $n' = 2$ $p < 0{,}01$

Табела 2. ***Образовни статус родитеља***

СТЕПЕН СТРУЧНЕ СПРЕМЕ	**ГРУПА**		**УКУПНО**
	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА	**КОНТРОЛНА**	
НКВ И НСС	11	13	24
КВ И ССС	24	26	50
ВКВ И ВШС	6	5	11
ВСС	10	8	18
УКУПНО	**51**	**52**	**103**

$\chi^2 = 1{,}55$ $n' = 3$ $p < 0{,}05$

Табела 3. ***Полна структура одељења***

ПОЛ – ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА	КОНТРОЛНА	УКУПНО
ДЕВОЈЧИЦЕ	26	28	54
ДЕЧАЦИ	25	24	49
УКУПНО	51	52	103

$\chi^2 = 0{,}084$ $n' = 1$ $p < 0{,}05$

У до сада споменутим варијаблама нису, као што се наводи, успостављене статистички значајне разлике међу групама испитаника. Стога је, у свим случајевима прихваћена претпоставка о еквивалентности група.

Истовремено, резултати иницијалног теста знања релевантан су податак за изједначавање група испитаника, експерименталне и контролне. Обухваћено је претходно, дотадашње градиво првог полугодишта из познавања природе.

Иницијално испитивање знања ученика у експерименталној и контролној групи врши се због уједначавања приближне еквивалентности. Градиво је узето из првог полугодишта школске 2001/02. године.

Изабрани програмски садржаји обухватају градиво које следи: *Земља – део космоса*, *Вода свуда око нас*, *Ваздух и земљиште* и, на крају, *Кретање*.

Табела 4. ***Резултати иницијалног испитивања знања ученика IV разреда***

параметри	Е-група	К-група
N	51	52
M	8,71	8,86
δ	2,02	2,33
SE_M	0,29	0,33
SE_{DM}	0,44	
DM	0,15	
t	0,34	

df = 101

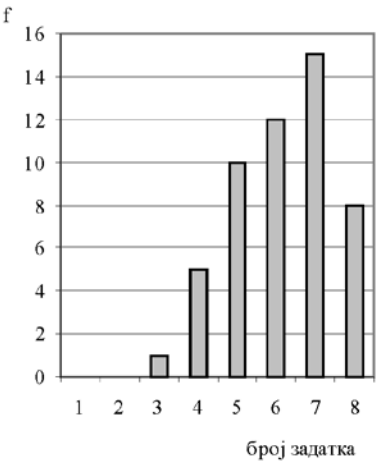
Групе су уједначене по знању из Познавања природе. Минималне разлике које се уочавају, нису статистички значајне. Запажамо да су контролне и експерименталне групе подједнако решиле задатке.

Установљена вредност t омјера 0,34 упућује на разину од 95% (z = 1,96) поузданости на верификацију нул хипотезе што значи да нема довољно оправдања за тврдњу да би се пронашла разлика у знању између експерименталне и контролне групе ако би се обухватали сви ученици основног скупа.

Финална провера знања из Познавања природе спроведена је након увођења експерименталног програма. У експерименталној групи уведен је час обраде новог градива помоћу мултимедијалне наставе. Наставна је јединица Органи за крвоток.

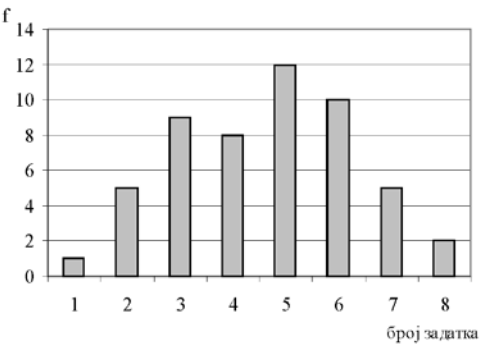
Контролна група је, међутим, обрађивала на уобичајен и традиционална начин рада. Након тога обе групе добиле су исте задатке објективног типа за проверу знања ("тест знања"). Резултати овог испитивања приказани су у табелама.

Експериментална група – ФИП



Графички приказ показује да се кривуља накривила у десно што говори да се ради о вишим резултатима (N = 51, Σ 314). Далеко највиши резултати, дакако, налазе се у оквиру цифара: 15 (105 или 33,49%) и 12 (72 или 22,93%). Други резултати, попут резултата 10 и 8 умерени су и налазе се у средини кривуље. Резултати 1 и 2 не налазе се међу постигнутим резултатима.

Контролна група – ФИП

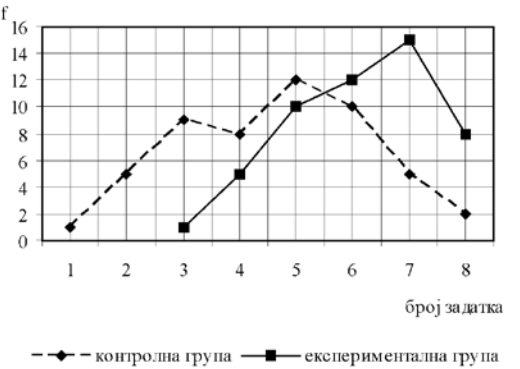


Далеко мањи резултати су у контролној групи (N = 52, Σ 241). Дистрибуција резултата иде у прилог средњих вредности (4 до 6). Рецимо, од 5 ученика фреквенција је 12 (5 x 12 = 60 или 24,90%). Најједноставније реченице у финалном испитивању знања ученика су прве 4 реченице, од органа за дисање па до срца.

Посматрамо само фреквенције: разредна средина од 1–3 има фреквенцију 15, од 4–6 има фреквенцију 30 и на крају, разредна средина од 7–9 има фреквенцију 7. Надаље, има следеће израчунате параметре: број података 52, аритметичку средину 4,54 и стандардну девијацију 1,90.

Резултати финалног испитивања знања ученика IV разреда

параметри	Е-група	К-група
N	51	52
M	6,29	4,54
δ	1,60	1,90
SE_M	0,23	0,24
SE_{DM}	0,35	
DM	1,75	
t	5	



Упоредни резултати експерименталне и контролне групе

Подаци из табеле потврђују да је израчунавањем између t вредности (t = 5) на нивоу значајности 0,05 (z = 2,58) постоји статистички значајна разлика у постигнутим резултатима наспрам експерименталне и контролне групе, у корист прве споменуте групе. Значи t-тест је већи од граничне вредности.

Потврђена је главна хипотеза или претпоставка, односно, констатован је позитиван ефекат експерименталног програма. Резултати завршног испитивања

дозвољавају закључак да је мултимедијална настава имала позитиван утицај и значајно се одразила на успех у решавању задатака у Познавању природе.

Закључна разматрања

Развојем информационе технологије створени су услови за коришћење нових наставних средстава. Нова наставна средства имају наглашен мултимедијални карактер и интегришу у себи текстове, звук, слике, филмове и анимације у јединствен систем, те се њиховом употребом превазилазе ограничења традиционалних наставних средстава. Модерна наставна средства се стално усавршавају, зато се данас препоручује коришћење мултимедија и мултимедијалних пакета који омогућавају најједноставније, али и најефикасније одвијање наставног процеса.

У настави са новом наставном технологијом, наставник постаје стварни организатор целокупног наставног процеса. Савремена дидактичка концепција повећане стваралачке улоге и ангажовање ученика у процесу учења, уз помоћ савремених техничких средстава ослобађа наставника обавезе да о свему што се збива у настави доноси само свој ауторитативни суд. Будући да су ученици све чешће у прилици да сами сакупљају неопходне податке за решење неког проблема, да критички проверавају сакупљене чињенице и до резултата дођу властитим трудом наставников задатак је да што пре оспособи своје ученике за плодоносан, самосталан и стваралачки рад. Та улога наставника је већа, одговорнија, осетљивија, јер уместо да ученицима „сипа знање“ има улогу „режисера“ наставног процеса, чији је задатак оспособити ученике самосталном и стваралачком раду. Досадашњи ауторитативни однос између наставника и ученика мења се у однос сарадње, консултација, дискусија, разјашњавања. Ученик иступа као мотивисана и заинтересована личност за сопствени развој и учење. Креативност је значајна одлика новог положаја ученика у настави са применом мултимедијалне наставе. Увођењем ове врсте наставе ученик није више само јединка која је активна само кад одговара на наставникова питања, већ активан субјекат од кога потичу многе корисне иницијативе.

У емпиријском делу овог рада покушали смо да истраживањем предочимо предности мултимедијалне над традиционалном наставом. Узорком истраживања обухваћени су ученици четвртог разреда (по два одељења) из две основне школе у Сомбору, „Братство-јединство“ и „Аврам Мразовић“. Основа овог истраживања је експеримент са паралелним групама као основни модел експеримента. Уједначавање експерименталне и контролне групе проверавано је Хи- квадратом, да би се установило постоји ли сигнификантна разлика између експерименталне и контролне групе и то на више варијабли (општи успех ученика, образовни статус родитеља и полна структура одељења). Осим досад наведеног приступило се и иницијалном испитивању знања ученика из предмета Познавање природе (гради-

во првог полугодишта). Обрада резултата вршила се методом т- теста (тестирање хипотезе о значајности разлике међу аритметичким срединама). Када су резултати показали да не постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе приступило се увођењу експерименталног фактора (мултимедијалне наставе у експерименталну групу, док је контролна група радила на уобичајен начин).

Након извођења експеримента на наставној целини „Органи за крвоток", приступило се финалној провери знања у обе групе са једнаким задацима објективног типа.

Изложени резултати финалног испитивања знања убедљиво доказују да се може прихватити главна хипотеза и то да постоји статистички значајна разлика у усвојености знања из наставног градива обухваћеног експерименталним програмом између ученика експерименталне и контролне групе у корист мултимедијалне.наставе. То значи да је мултимедијална настава сигнификантно значајнија у усвојености знања чињеница и генерализација наспрам традиционалне наставе.

Све то нас упућује на закључак да би требало што више радити на усавршавању наставног процеса увођењем нове технологије као што је мултимедиј. Уштеда времена, већа заинтересованост ученика, лакше памћење, говори нам да ће мултимедиј у скорој будућности представљати нашу свакодневницу.

Литература:

1. Aufenanger (Lauffer) Thiele (1995): *Mit Multimedia in die zukungt?* - Multimediale Möglich - Keiten in der Kulturellen Kinder - und Jugend-bidung, Bielefeld, 1995.
2. Богнар, Ладислав; Матијевић, Милан (1993): *Дидактика*, Загреб: Школска књига.
3. Вилотијевић, Младен (1999): *Дидактика 3*, Београд: Научна књига; Учитељски факултет.
4. Јукић, С., Лазаревић, Ж., Вучковић, В. (1998): *Дидактика*, избор текстова, Јагодина: Учитељски факултет.
5. Јукић, Стипан (1984): *Савремена наставна технологија у образовању наставника*, Нови Сад: Мисао.
6. Kluth (Ferling) Thier (1990): *Medienpädagogit in öffentlichen Bibliotheken*, Berlin: Beispeel Video.
7. Кркљуш, Славко (1986): *Образовна технологија и савремена настава*, Нови Сад: Мисао.
8. Мандић, Петар; Мандић, Данимир (1996): *Образовна информациона технологија*, Београд: Учитељски факултет.

9. Матијевић, Милан (2000): *Учити по договору*, Загреб: Биротехника.
10. Мужић, Владимир (1977): *Методологија педагошких истраживања*, Сарајево: Свјетлост.
11. Надрљански, Ђорђе (1999): *Мултимедије и виртуелна реалност у образовању*, Зрењанин: Технички факултет „Михаило Пупин“.
12. Надрљански, Ђорђе (2000): *Образовни софтвер - хипермедијални систем*, Зрењанин: Технички факултет “Михаило Пупин”.
13. *Педагошки лексикон* (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Родек, Стјепан (1986): *Компјутор и савремена наставна технологија*, Загреб: Школске новине.
15. Солеша, Драган (1999): *Образовна информациона технологија*, Сомбор: Учитељски факултет.

Summary: The central theme of the paper is justification of the assumption that, concerning knowledge acquisition, there is a significant difference between multimedia and “traditional” teaching, in favor of multimedia assisted instruction. A system of multimedia in teaching is built in order to integrate both functionally and technically a number of different media into teaching process.
The results of the experiment convincingly indicate that the hypothesis about the significant difference between the experimental and control group, in favor of the multimedia assisted instruction concerning acquisition of knowledge, facts and generalizations, could be accepted.
Multimedia assisted learning represents an important characteristic of up-to-date organization of learning both in and out of school. Results, such as saving of time, greater interest, increased activity of pupils, and better memorizing during work, tell us that multimedia assisted instruction will soon become a regular occurrence in our schools.
Key Words: education, media, multimedia, didactics, improvement of teaching, pedagogical experiment.

Резюме: Центральной темой работы является желание доказать предположения о том что существует значимое отличие между «мультимедиальным» обучением (пользующимся разными средствами получения информации) и «традиционным» обученем касающийся усваивания знаний, в пользу мультимедиального обучения. Из-за необходимости функционального и технического объединения многочисленных и разных видов средств получения информации, в процессе обучения нужно построить мультимедиальную систему в обучении.
Результаты опытов несомненно показывают что можем усвоить гипотезу о значимости различия между экспериментальной и контрольной группах в пользу мультимедиального обучения, касающегося усваивания знаний, фактов и обобщений.
Мультимедиальность является важным признаком современной организации обучения в школе и вне ее. Экономия времени, большая заинтересованность, повышение активности учащихся, как и более легкий процесс запоминания говорят о том что мультимедиальность в скором будущем войдет в наш быт.
Ключевые слова: Образование, средства получении информации (медии), разные средства получения информации (мультимедии), дидактика, повышение качества обучения, педагогический эксперимент.

ДР РАДЕ РОДИЋ
Професор у пензији
Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 371.26:373.32
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.223-227
Примљено: 04. 11. 2003.

НОВИ ПОГЛЕДИ НА ЕВАЛУАЦИЈУ И ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ[1]

Резиме: У чланку се разматрају различита схватања о евалуацији, оцењивању и оцени да би се на основу тога изградио савремен приступ о томе на који начин би требало у будућности припремити учитеља за компетентно извршавање такве професионалне улоге. Аутору рада у таквој намери послужуила су и нека његова ранија емпиријска истраживања о интересовањима ученика за поједине наставне предмете и њиховом односу према оцени и оцењивању. У раду се, истовремено, постављају и нека (контроверзна) питања о учешћу ученика у самооцењивању, у оцењивању својих другова и у оцењивању својих настава као и могућности примене концепције оцењивања коју су, за домаће потребе, недавно пројектовали неки наши аутори.
Кључне речи: евалуација, оцењивање, оцена, ученик, интересовања ученика, наставник.

Евалуација (оцењивање) је већ традиционална тема на скоро свим саветовањима и семинарима који су посвећивани унапређивању рада наших школа. Овде, међутим, одмах на почетку треба рећи да су невоље са оцењивањем природна последица неких фундаменталних слабости наше школске праксе (занатског аспекта образовања учитеља) али и педагошких схватања и културе учитеља (филозофски аспект педагошког образовања). Позитивистички постављено школско учење вреднује се исто тако на позитивистички начин јер се више вреднује памћење података него мишљење и делање ученика. Друга битна карактеристика оцењивања ученика у школи јесте да је оно репресивног карактера – оцена је у служби приморавања ученика да се више ангажује у запамћивању прочитаних

[1] Овај рад саопштен је на научном скупу са међународним учешћем "Образовање и усавршавање учитеља", Ужице, 31. X – 1. XI 2003.

чињеница, података, дефиниција. Наша истраживања су још пре двадесетак година показала да скоро 25 одсто наставника оцену користи као средство принуде а њих око 40 одсто у ту сврху строжије оцењује на почетку него у даљем току школске године. Будући да је основна школа неселективна било би за очекивање да наставници прихвате став да оцењивањем ученика не доносе пресуду о томе ко може а ко не може даље, већ је њихова улога да оријентишу, усмеравају и указују на путеве афирмације оних својстава својих ученика која имају највеће изгледе за даљи процват и развој. Због изразито нараслог утицаја образовања на животне и радне шансе младих, породица са своје стране школи даје одрешене руке да се целокупни школски рад па и оцењивање упрегну у кола: школски успех по сваку цену. Репресији су тако широм отворена врата. Изворне дечје потребе, мотиви и интересовања се занемарују, а школски успех се тумачи нивоом интелигенције и степеном уложеног труда. Резултат је познат – деца не воле школу и наставнике који их приморавају да на тај начин зарађују оцену.

Испитујући ставове наставника према дечјим интересовањима у основној школи (N = 334) установили смо да 2/3 испитаних наставника сматра да је основна школа обавезна и једнака за све те да се не може толерисати неједнак однос ученика (формиран на основу интересовања) према појединим предметима и активностима (Родић, Р., 1991).

Занимљиво је да је више негативних ставова према интересовањима ученика у основној школи откривено код наставница него код наставника, као и код оних који имају ниже опште и педагошко образовање, те код старијих наставника.

Задатак је оспособити учитеље да целовито посматрају и вреднују ученика и његов рад и да се оријентишу мање на санкционисање постигнућа а више на развојне могућности ученика. Могли бисмо рећи да је то прворазредни задатак промена које у овом подручју реформом желимо да остваримао. У том смислу требало би пребродити "жалосни контраст између зрачеће интелигенције здравог детета и мисаоних слабости просечних одраслих" (Фројд).

Оцењивање ученичких постигнућа у образованој али и васпитној сфери део је целовитог процеса евалуације школског рада. У нашој пракси нарочито је запостављено вредновање онога што се дешава у васпитној области (ставови, интересовања, вредности). Неки угледни аутори сматрају да су интересовања и вредности "најважнија својства већине индивидуа" (Кирби, и Редфорд, Џ., 1978). А те димензије, као што смо видели, нису на цени код знатан дела наставника.

Од како постоји школа и школско учење одувек је било схватања да је ту реч о озбиљном и напорном послу који се не може и не сме претварати у игру и повлађивање дечјим жељама и интересовањима, јер би тиме била угрожена сврха васпитања и образовања, а која се састоји у припремању за мукотрпан живот и рад одраслих.

Критичари педагогије који траже моделовање школског рада и према дечјим интересовањима и мотивима такву су педагогију називали "мека" или

"заслађена педагогија". То је, међутим, површно схватање интересовања, какво обично имају комерцијални људи и педагози а оно води пракси и активностима "са преливом од шећера" (Рајстон, Џастман, Робинс, 1966).

Каква је разлика између наметнутих и слободно изабраних активности и њихових резултата најочигледније је на крају школске године када ученици своје радове (техничке, ликовне, писане, ...) настале на редовним часовима наставе одбацују или чак спаљују, док оне друге, настале у стварно слободним активностима чувају као драге успомене из свог школског живота и рада и радо их показују пријатељима, друговима, родитељима и суседима.

Много контроверзи у овом подручју евалуације школског, наставног и ваннаставног рада изазивају још два питања: 1) учешће ученика у самооцењивању и у оцењивању својих другова из одељења и 2) могућности оцењивања наставника од стране ученика. Није мали број школских људи који оба вида учешћа ученика у оцењивању једноставно одбацују или уз велике резерве сматрају могућим, али једино у оном сегменту који се односи на самооцењивање. И сами држимо да је оцењивање наставника од стране ученика у великој мери зависно од узраста ученика и то тако да се те могућности увећавају сразмерно повећању узраста младих. Међутим, и поред тога, не би ваљало сметнути с ума да се такво оцењивање иако не експлицитно и на часу, ипак врши међу децом у неформалним разговорима као и у разговорима са родитељима, без обзира на то што немају формиране критеријуме за такав подухват. Да би ово оцењивање било изводљиво и на часу уз присуство наставника неопходно је да наставник прихвати филозофију васпитања коју одликују: поверење, слобода, демистификација оцене, одговорност, топла атмосфера у одељену. Одбијање или прихватање такве филозофије васпитања у великој мери зависи од опште педагошке и психолошке културе учитеља али и од неких кључних особина личности наставника које нису васпитне, а које би се морале детектовати приликом уписа кандидата на учитељске и друге наставничке факултете.

Нашу пажњу, такође, привлачи и проблем: како помирити индивидуалност и правичност оцене и оцењивања; да ли је прихватљиво следити стандарде у исходима независно од развојних могућности појединца; може ли се тврдити да је само она оцена вредна и оправдана која је индивидуализована, образложена, прихваћена и стимулативна; у каквом су односу педагошке и правне норме у оцењивању.

Нека од ових питања на специфичан начине се преламају у учитељевој компетенцији за <u>описно оцењивање</u>.

Бројчано или нумеричко оцењивање је традиционална форма која се примењује на свим нивоима образовања. Бројка веома очигледно показује до ког степена је ученик доспео на скали од 1 до 5. Она је, с тога, лако разумљива и ученицима и родитељима. Погодна је за једноставно изражавање појединачног успеха или неуспеха као и за статистичку обраду на нивоу одељења, разреда,

школе... Основна слабост јој је, међутим, у томе да је сувопарна, глобална и да се њоме не изражавају све нијансе између ученика који су нумерички једнако оцењени. А те разлике нису занемарљиве, поготову због тога што су различити разлози довели до исте оцене, било позитивне, било негативне. Из тих разлога се повремено покрећу расправе о томе како нумеричку оцену учинити информативнијом, шта учинити да оцена ипак носи индивидуални печат. Предлагана су различита решења, почев од онога да се бројка замени речима, чиме се заправо не добија ништа у квалитативном смислу. Затим су се јављали и предлози да би нумеричку оцену за неке предмете требало и сасвим укинути (физичко, ликовно и музичко васпитање) али су такви предлози одбијани, пре свега, од стране наставника тих предмета. Они су, наиме, у том чину видели опасност да се даље продуби неједнак третман тих и осталих предмета у школи.

Идеје о томе да се уз нумеричку оцену формулише и образложење, такође, у широкој школској пракси нису наишла на запаженији одјек и примену. Упорно остајање на нумеричком оцењивању доведено је у питање тек са новим реформским захватом у целину школског живота и рада. Слободно се може рећи да се тек променом филозофије васпитања (о чему смо већ нешто говорили) може озбиљније захватити и у ову проблематику. Прецизнијим одређивањем циљева и исхода образовања стварају се услови и за диференцијацију оцене и оцењивања, као и услови за потпуније образложење сваке појединачне оцене. Тиме оцењивање добија формативну (усмеравајућу) улогу и значаја (Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А., 2003).

Иако и у описном оцењивању прети опасност од репресивне функције оцењивања и оцене, пренаглашавањем пропуста и умањивањем вредних постигнућа ученика, ипак је та могућност у великој мери смањена.

Литература:

1. Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање за развој ученика, Приручник за наставнике*, Београд: British Council
2. Кирби, Р. и Редфорд, Џ. (1978): *Индивидуалне разлике*, Београд: Нолит
3. Рајстон, Џастман, Робинс (1966): *Вредновање у савременом образовању*, Београд: Вук Караџић
4. Родић, Р. (1991): *Ставови наставника према интересовањима ученика*, Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, стр. 347 – 359.

Summary: This article discusses various aspects of evaluation, grading, and grades in order to update the approach towards the ways a teacher should become competent for such professional task in future. Some previous papers and empiric researches concerning pupils' interests in certain school subjects, and their relation towards evaluation and grades by the same author served him well. At the same time, the author asks certain (controversial) questions concerning pupils' participation

in self-evaluation, in peer and teacher evaluation, and concerning the possibility of a new concept of grading pupils, which was developed by some authors for internal use in the country.
Key Words: evaluation, grading, grade, pupil, pupils' interests, teacher.

Резюме: В работе рассматриваются различные взгляды на общую оценку, оценку учеников и на отметки, чтобы на основании того создать современный подход к тому как в будущем надо подготовить учителя для компетентного выполнения этой задачи своей профессии. В своем намерении автор этой работы пользовался и некоторыми прежними эмпирическими исследованиями об интересах учеников к отдельным школьным предметам и их отношении к отметке и оценке. В работе одновременно выдвигаются некоторые (противоречивые) вопросы о участии учеников в самооценке, в оценке своих одноклассников и в оценке своих учителей, как и вопросы о возможностях применения концепции оценки, сделанной недавно некоторыми нашими авторами, для наших целей.
Ключевые слова: общая оценка, оценка учеников, отметка, ученик, интересы учеников, учитель.

ДР ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 821.163.41(02.053.2)–2.09
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.229-240
Примљено: 31. 12. 2003.

ПОГЛЕД НА СРПСКУ ДРАМСКУ КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ

Резиме*:* Драма за децу је специфичан књижевни род. Њена поетска својства су динамички мотиви, чврста заплетеност радње, комични контрасти, ликови у акцији, живи дијалог. По својој уметничкој вредности, драма не изостаје за нашом поезијом и причом за децу и младе.
Кључне речи*:* књижевност за децу, драма, радња, ликови, писац за децу.

У доба робовања нашег народа под турским завојевачем, тешко се може говорити о некаквом духовном животу. То је било доба побожности и аскезе које није погодовало уметности. Црква ружи и анатемише глумце, бескућнике и скитнице који су били позвани да у монотоно битисање и изолованост људи унесу мало динамике и разноликост. Презрена и проклета приказања на улици, „штетне и непристојне речи", посматрао је само „безумно окупљени свет", пише Теодосије у *Похвали Симеону и Сави* (1254). Позоришне игре, у данашњем смислу речи, није било, него је то био акциони театар са ширим спектром књижевних могућности, игра, маскара и песма која не почива на писменој речи. „Кроз цео средњи век православни део Срба", пише Светислав Шумаревић, „остао је без позоришта". - Позоришне потребе подмиривали су народни зачињавци, опсенари, илузионисти, мимичари, гутачи ватре, лакрдијаши и луде. Међу њима су свирачи, добошари и водичи мајмуна, разни забављачи и луталице из белога света који певају и изводе своје гимнастичке атракције и театарске сцене пред припростим људима и младежи. Рудиментарни облик драмске радње, из које ће се „породити" прва институционална позоришна представа, може се - према

сведочењу Константина Филозофа - довести у везу са свештеницима који су у црквама давали штура приказања, или са добрим „ученим ученицима" и деце православних свештеника који говоре омладини своје слово о светом Сави, или о ликовима из оба *Завета.*

Позоришна активност се одвија у сенци цркве. У Војводини, крајем 18. века, дају се драматизоване епизоде из *Старог завета* („Христов гроб", „Рођеније и гоненије Мојсија", „Страданије прекраснога Јосифа", „Жертва Аврамова" и слични старозавети догађаји и личности). Преласком позорја у окриље просвете, мотиве о Христу и свецима замењују игрокази о Бадњаку и Божићу, а потом комади историјске и моралне садржине. Позорјем су се занимали млади и њихови учитељи. Године 1734. карловачки ђаци играју „Трагедију Уроша пјатаго" Емануела Козачинског. Учитељ Марко Јелисијевић организује мало ђачко позориште у Великом Бечкереку 1773. и 1787. године. У Србији је, све до 40-их година 19. века, деловало чисто ђачко-учитељско позориште, изван театра Јоакима Вујића, „првог нашег позоришног чергара", који је у свом *Животописанију* забележио: „Неки учитељи и њихови ученици, неке мале игре родитељи и ученика (су) представљали, кано што сам и сам на неки места мала преставленија са мојим ученици творио." Појављују се трупе луткарских позоришта као нови израз уметности засноване на привиду и минијатури.

Па ипак, са новом климом, анимирани су поједини видови културног дешавања. Одбацивањем јавних забава, театар добија своју физиономију. (Одлуком школских власти 1818. године укинуте су ђачке представе верског карактера.) Драматизују се побожни мотиви и теме из наше даље историје. Млади са љубопитством прате оживљене хероје из епске поезије костимиране у цара Уроша, Милоша Обилића, Марка Краљевића и друге српске витезове и великаше. Смехом са позорнице је растериван страх младежи која је са језом слушала приче о вештицама.

Књижевност као „велика школа за народ" је, ипак, далека и неприступачна. Уз то, тешко се може рећи да за њу постоји разумевање. Задојена црквеним духом, сва у водама поуке и васпитања, без песничке маште и живог осећања, записана реч удовољава свештенству и грађанству као основном слоју неиздиференциране читалачке јавности; с младима, као претпостављеном рецепцијском групацијом, могла је само индиректно да ступи у додир. У духу схватања да књига није ни за кога осим за попа и калуђера, она је младежи неприступачна и недомашена.

Родитељи, вођени здравим разумом, не воле да им деца читају: дружењем са књигом се занемарују послови, заборавља вера и закон. Читање романа, комедија, невероватних и незнабожачких скаски и приповедака рађа склоност за забаву и ствара неизлечиве навике, води гњилости душе и неисцрпном врелу чамотиње. Уопште, однос према књизи је немаран, а школарци, као и војници, слуге и сиротиња, сврставани су у лупешки свет и искварену балавурдију. Исто тако, позорје је „школа обести" и „кућа разврата" у коју се дигло - вапила је црква

- само неваљало и махнито да слуша и гледа са смехом и грохотом. Сокачке шале, лакрдије, смешне машкаре, сматра се, подстичу ветрењасту машту младих и одузимају сваку наклоност за озбиљан и радан живот.

Појава школског позоришта на народном језику, у коме се, у улози глумаца и приказивача, сем школске омладине и њихових учитеља као помагача, појављају млади чиновници и фабричка младеж (представе су игране у школској учионици, по завршеном „ексамену" или под каквим дрветом на које се наишло приликом мајалеса, или пак под ведрим небом), покреће драмски жанр. Дечја периодика, сем оригиналних текстова са јуначким мотивима, доноси преведене или посрбљене веселе игре и једночинке. Змај је посебно неговао драмски род у *Јавору* и *Невену.*

Гледано у ширим размерама, романтизам је време почетка и промовисања дечје литерарне речи у њеним аутентичним димензијама и вредностима. Нагли корак у свим правцима и даљи развој књижевности воде стварању уметности за мале и велике, недорасле и одрасле читаоце, једновремено, лабављењу природне везе између „обе књижевности". - Цела романтичарска књижевност била је пријемчива за младе.

У круговима дечје уметности није се искорачило напред. Књижевна остварења личе на слику без живота; њихова је радња вештачки постављена, ликови идилично-анђеоски, или покајнички испијених лица, а теме и форме превазиђене чином закаснеле појаве. Нема препознатљивих новина у погледу грађе и њенога третмана. Зачарани круг поетске стагнације, „заглибљени точак музе", стварали су књижевност која, ни по старим мерилима и стандардима, нема властиту самосвојност. Романтичарска наклоност сазнању посредством маште и осећајности доводи до прецењивања и преувеличавања моћи поуке. Једностран однос педагошки настројених писаца према уметности претварао је књижевност у рационалну и стерилну дидактику. Посредством писане речи деца се доводе у ред, одгајају и поучавају. Недостатак игре, учвршћене самом природом и дијалектиком дечје уметности, онемогућава доживљавање чари и поезије детињства.

Од првих знакова дечје поетске речи распламсава се до реторског усијања национална романтика и симболика. Бунтовни, борбени патриотизам, усмерење ка актуелном одробљавању народа од вековног непријатеља, означавао је почетак плиме српског романтичарског патриотизма. Певају се убојне песме о догађајима и епским јунацима: о Душану, Марку, Милошу и младежи „напојеној српским млеком", узданици и дики Србиновој. Изводе се комади са јунацима из националне историје: „Маркова сабља", „Милош у Латинима", „Зидање Раванице". Најстарији дечји листови на првим странама објављују песме изразито у отачастољубивом тону. Први број *Јавора* доноси песму „Српска молитва"; у истом гласилу на насловној страни штампа се песма „Српкиња". *Голуб* 1881. објављује стихове Мите Поповића „Сан Краљевића Марка", а Змај у *Ђулићима*

пева: „Љубим ти, душо, недра;/ Ал' ја сам увек Срб./ И сад сам ту нашар'о/ Пољупци српски грб".

Обимно дело занесењака и човекољупца ЈОАКИМА ВУЈИЋА (1772-1847) продукт је епохе проповеди разума и уздигнућа људских врлина. Његово *Животописаније* (1833) и друга остварења, проткана рационализмом и сентиментализмом, подобна су занимљивошћу и фолклорном маштовитошћу својом. Вујић је бележио шаљиве игре и комедије на „хасну" српске јуности. Значајан је његов преводилачки рад поучних и забавних књига, *Младої Робинзона* (1810) у првом реду. У српској књижевности Вујић је „отац српског театра" и човек за кога је позорје народна школа и предикаоница. На измаку 18. века он је изводио дилетантске ђачке представе на свечаностима крајем школске године у Темишвару, Пешти, Сегедину и другим градовима данашње Војводине. Несамосталан је и неоригиналан писац. Својим преводима и прерадама обогатио је репертоар и са Емануелом Јанковићем створио прву библиотеку драмских дела у Срба.

У позним годинама Јован Јовановић Змај (1834-1904) објављује приче, бајке, басне, хумореске, досетке, прозаиде. Знатније су, по естетичкој вредности, приче настале под утицајем фолклорне књижевности. Његовим драмским радом, „украденим" од народне приповетке, „Шаран", започињу театарски текстови. Змај је и аутор луткарске игре гротескних песничких слика и чудесне фантастике „Несретна Кафина".

Драмска литература је слабо развијена. Састављају се махом текстови за ђачке потребе. Квантитетом свога драмскога опуса: *Друїарице* (1886), *Полаженик (*1891), *Добровољни прилози* (1893) издваја се МИЛЕВА СИМИЋ (1858-1921). Као и други, списатељица је стварала схематизоване радове, како-тако дијалошки уобличених мотива, развучене и споре радње. Без посебног заплета, строго дефинисаних улога, радовима Симићеве недостаје психолошки и уметнички смисао.

Са појавом штампе, којом је најављена потреба за књижевношћу примерену рецептивним моћима младих, фактички отпочиње диференцијација, сазревање и утирање пута правој дечјој речи. Дечја периодика постаје главно жариште и медиј који писану реч чини популарном и широко приступачном, не само школским колективима и ђацима, као организованој и идентификованој читалачкој групацији, већ младима уопште различитих доба. Листови, алманаси, забавници („ковчежићи"), календари, цветници, базари, весници који, сви из реда, имају функцију часописа - и друге старе форме књижевне комуникације – бистар су извор са којег се просвећена младеж напаја уметношћу, поуком и осећањем националне свести и поноситости.

Саставни део штампе су веселе игре и једночинке за школске приредбе. Позоришни оригинални или прерађени, посрбљени или преведени комади, најчешће без правих драмских сукоба, тешких и трунтавих ликова, троме радње,

неуких и немуштих дијалога - са свим врлинама и манама - тек су погодно средство да деца заволе театар.

Драмски род је једва осредње вредности. Почетком 19. века, ипак, са театарским искушавањем нових изражајних могућности и поетских простора, текстови писани ради извођења уз помоћ глумаца слободнији су и разуђенији. Квалитативан помак се осећа са анимирањем ђачких позоришта и школских приредби, или свечаности као редовних облика рада у школи, поименице са основаним *Малим позориштем* (1904), првим српским дечјим театром. С обзиром на то да је сцена без домаћег репертоара, то се, сем оснивача *Малог позоришта, Б.* Нушића, Б. Цветковића и М. Сретеновића, јављају драмски писци, као што су: Жарко Алексић, Јован Живковић, Вукашин Поповић, Милорад Шапчанин, Стеван Ј. Јефтић и други чији псеудоними остају неоткривени. Ту су и ствараоци који не скрећу на себе пажњу.

Године 1937, са отварањем *Родиног позоришта,* драмски књижевни род је интензивиран у већем степену. *Родина позоришна библиотека за децу* у двадесет свезака, са илустрацијама и нотама за певање и свирање, као и упутстава за режију, има у летопису српске културе и књижевности посебан друштвени значај. Литературу, из које је компонован *Родин* репертоар као и других позоришних трупа, сачињавају текстови релативно самерени дечјој пажњи. У свеукупном избору, ређи су драмати динамичних слика, топлог и благородног тока радње, „који деци звуче као вилинске речи, а за одрасле крију свој иронични призвук", као што је казано за Вукадиновићеву стиховану комедију „Пепељуга" - која се, узгред, и данас одржала на даскама позориштанаца. Релативне су естетске носивости дела Б. Нушића: „Пут око света малог Јованче Мићића" (драму довршили М. Предић и Ж. Вукадановић), „Лекција у шуми", „Наша деца", „Мува", „Кирија", „Географија", „Пуслице", „Један слободан час", „Под старост"; или његови драматизовани *Хајдуци,* односно сцене из *Аутобиографије.* Писање драмских текстова за децу, каже Љубиша Ђокић, Нушић „није схватио озбиљно"; њима се бавио у тренуцима одмора, што говори чињеница да их се као аутор сам одрекао. У истој равни јесу прерађени „Волшебни магарац" Ј. Ст. Поповића, или наслови из *Библиотеке малог позоришта:* „Сеоба Срба", „Немања", „Говори истину" и „Јосиф"; потом „Цар Ћира" и „Живе лутке" М. Сретеновића. „Риста Робинзон" Љубинке Бобић, „Патуљци" и „Дечја соба" Д. Максимовић, „Дан примања" Г. Тартаље, као и дела других аутора који се оглашавају: Бранислав Цветковић, Светислав Поповић, Мића Димитријевић, Стеван Загорчић и други.

Ђак сомборске учитељске школе, неизлечиво склон писању за децу, ЈОВАН УДИЦКИ (1881-1951), нарочито је са успехом писао комаде за дечје позориште и театар лутака. У редакцији Г. Тартаље и Д. Радовића штампано је његово трокњижје *Дечје приредбе* (1955).

С првим дахом слободе, упоредо са изградњом путева и високих фабричких димњака, са акцијама на описмењавању, подизању школа и задружних домова,

откупа и СРЗ, озбиљно и одушевљено се прегло на стварање нове књижевности. Загрљају идеализованог реализма и оживотворењу друштвене акције о литератури као фактору у изградњи земље и изузетно делотворне уметничке врсте није одолела ни књижевност за младе.

Драмски текстови, једноставног сижеа, неживог и неасоцијативног дијалога, на линији УСАОЈ-а, са много дидактике и мало уметности, испуњавају нападна пропаганда и нове пароле. Нема ствараоца од трајног књижевног угледа који би се, храбро и одлучно, прихватио искушења индивидуалитета и ризика непредвидљивости. Одступања су маргинална и нимало не подривају карактер претпоставке и оцене да се није изашло из идејног круга и шаблона партизанске поезије.

Књижевни резултати, у целини наше и стране литературе потискују ратну и социјалну тематику, паролаштво и борбени марксизам. Подстицајно су деловала преведена дела *Алиса у земљи чуда* Луис Керола и *Мали принц* Антоана Сент Егзиперија, као значајна остварења европске дечје литературе; свој удео имали су преведени наслови из научнопопуларне литературе, као и теоријска дела Р. Кајоа и Ј. Хуизинге. Упоредо се приступа покретању библиотеке за децу и оживљавању периодике: *Кекец, Пионир, Полетараи, Змај, Политикин забавник, Дечје новине, Невен, Мали невен и* других дечјих публикација. Покренуте су и друге културне институције. Позориште „Бошко Буха" (1950), као настављач „Пионирског позоришта", основаног крајем 1944. у Београду, оживљава дечји позоришни живот. Дефинитивно је, изгледа, књижевност очишћена од плакатске тенденциозности и од талога партијности. Поетска слика и садржина су ослобођени идеолошког премаза и ретуша. Стварају се нове уметничке могућности. - На врата књижевности куцају писци златних руку: Бранко Ћопић, Душан Радовић, Григор Витез, Драган Лукић и други.

У оквиру прозне продукције драмска књижевна врста је традиционално слабија и мање заступљена. Нема простора да би се читалац могао надати неком, иоле, занимљивом и узбудљивом заплету. Измшљени и уређени по ауторовој вољи, елементарног карактера, достојанствени, јунаци се крећу као сенке и најчешће воде неосмишљене дијалоге између себе. Хроничан недостатак наметнуће потребу исценације класичне бајке, басне, приче, песме или краћих радова разноврсног жанровског порекла. У ваљаним текстовима, са наглашеном акционом усмереношћу и хумористичко драмским потенцијалом, нађена је подесна грађа за сценско извођење. Драматизација, међутим, као по правилу, не досеже уметнички ниво оригинала. - Будући да је глума најприроднији и најразноврснији облик уметничког изражавања, пријемчив свакоме од детета до старца, даровити аутори се опредељују за сценске текстове и у томе имају успеха. У остварењима Г. Тартаље, Д. Радовића и других аутора извођених на сцени, у њиховој спрези с визуелним, аудитивним и другим облицима изражавања, млади се необично

забављају. Театарска извођења њихових дела су доживљавана као животно збивање, мање као уметничка стварност.

У стваралачком, мисаоном и осећајном погледу, у устрепталој осећајности и неимарству језика, дечја литература чини нови корак напред. Одупирање доминантним стандардима и координантном систему уметничког обликовања, разбијање морфолошке једносмерности и монотоније, онеобичавање садржине и форме доводе до коренитих промена и антиципирања даљег развоја.

Дела писана за извођење обухватају широку тематику, од митских и историјских, до савремених мотива. Условљени поетиком сажетости, динамиком драмске радње, ритмиком, упрошћеношћу теме и ликова, брзим обртајима и једноставношћу језика - писци пишу једночинке и игроказе сразмерно занимљиве идејно естетске садржине из дечјег или породичног живота. Стварају се текстови који дете-гледаоца окрећу позитивним емоцијама, освежавају и релаксирају, али и нечему уче. Мали јунаци су природни, осветљени понаособ, и нераздруживо повезани са концентрисаним драмским збивањем.

БОШКО ТРИФУНОВИЋ (1920) аутор је драме „Бајка о цару и пастиру", стиховане рустикалне игре сочних дијалога. Трифуновићева бурлеска о изворној пучкој духовитости најдуговечнији је наш играни позоришни комад.

Стваралоци се све више кушају у писању игроказа, једночинки, радио, ТВ игара и серија, играних, анимираних или лутка филмова, уопште. Међу ауторима, чија дела у композиционом погледу, сценичности и радње као творачког агенса који подстиче и динамизира заплет, истичу се Г. Тартаља, Д. Радовић, А. Поповић, Драгутин Добричанин, Љ. Ђокић, Д. Лукић и Љубивоје Ршумовић – издвајају се између осталих Душко Трифуновић, Стеван Пешић. Небојша Николић, Војислав Донић, Владимир Андрић, Душан Илић, Мирјана Стефановић, Влада Стојилковић, Добрица Ерић, Зоран Станојевић. Драмска и комедиографска вредност дела на микроплану (пластичност ликова, богатство дијалога, вештина компоновања, логички или неочекивани обрти и развој радње); и макроплану (плану идеја, који се, неретко, није отео од дидактичке педагогије, туторства и предилекција), обележја су остварења прилагођених медијима који омогућују широку приступачност.

Драмску продукцију, у њеном најбољем издању, карактеришу динамички мотиви, чврста заплетеност радње драмским беочузима, комични контрасти, изненађења, рељефност, ликови у акцији, психолошка тензија и живи дијалог. Осим уметнички снажно оживотворених призора из дечјег живота и мотива са појачаним хумором, вербалном, нонсенсно-бурлескном сценичношћу, иронијом или илузијом конкретне збиље - оним што удовољава идеалном захтеву правог драмског текста као предлошка сценском стварању - претежу наслови којима недостаје акцентована, чисто литерарно-театарска вредност. Репертоар испуњавају драматизоване бајке које не задовољавају високе песничке норме. Изван жанра

бајке сусрећу се текстови неиспреплетених и неповезаних чињеница, претрпани детаљима, ликова укочених и дијалога који се, изговорени на позорници, не чују, или се доживљавају као да су изговорени туђим, мекетавим гласом. - У сваком случају, драмски мисци нису спустили завесу. Драмски књижевни род је мање заступљен, али то не поништава чињеницу постојања литерарне области која живи не само на сцени, на радију, телевизији, луткарској сцени, на фестивалима, карневалским манифестацијама, него и у периодици и посебним књигама. Драмом се баве многи белетристи, међу њима и најбољи.

Аутор *Судбине једноī Чарлија, АЛЕКСАНДАР ПОПОВИЋ (1929-1996),* са посебним успехом се огледао у драмском жанру. Запаженим остварењима: „Црвенкапа", „Снежана и седам патуљака", „Пепељуга" из књиге *Три свēтлице с пōзорнице* (1986), затим ТВ серије *На слово, на слово* (1965), ТВ драма, „Вага за тачно мерење", Гвидом Тартаљом, Љубишом Ђокићем, Драганом Лукићем, Љубивојем Ршумовићем и другим даје значајан допринос развоју драмског књижевног рода.

У његовим писаним, радио или ТВ драмским текстовима, од почетка, преко заплета, до кулминације и расплета, осећа се сигурна ауторова рука. У „Црвенкапи", из другачије перспективе, постављен је и покренут живот главне јунакиње, њене маме и баке, другарице Иванке, ловца Луке и вука. „Снежана и седам патуљака", чија се радња догађа „овде-онде, данас-сутра", обилује мноштвом актера, међу њима из ововременог окружења: председник стручног жирија, спикер, новинар..., што упућује на изразиту ауторову склоност иновирања мотива. „Пепељуга" „осавремењена", занимљивих протагониста, доведена је у најнепосреднији контакт са данашњим дететом.

Остварењима за сценско извођење, или за друге медије, Поповић, у многим сегментима, надвисује драмске писце. Ослобођен традиционалног манира и наметнутог дидактизма, он обогаћује театар за децу као најдивнију манифестацију дечје уметности и најприроднији вид постојања позоришта као уметности.

Латентна, непригушена комедиографска вокација, примат догађаја и сцена испољавају се у његовим причама и романима. Штавише, живост радње, промена места збивања, карактер ликова граде прозу подесном за сценско приказивање. Нарација, извесно, не представља техничку сметњу за њено евентуално прекомпоновање у драмско ткиво и монолог - чисто се при читању текста нехотице замишља његово извођење и ствара представа о главним актерима. Захваљујући раскошном комедиографском дару, јунаци су функционално оживљени, радознали, добри, неваљали или смешни, као црни Анђелко који понавља разред сто пута и иде у школу са малишанима који би му били праунучићи, да је имао порода.

ЉУБИША ЂОКИЋ (1929-1996) је наставник универзитета, позоришни, филмски, радио и ТВ посленик у најширем смислу речи - и стваралац за децу. У литератури се појављује стиховима, али се убрзо окренуо текстовима једноставније и сажетије драмске радње, да би, једночинкама снажних заплета и упе_

чатљивих сцена, стекао глас занимљивијих имена савремене драме за децу. Са несумњивим смислом за бинске ефекте, од прве једночинке објављене у *Змају,* он остварује дело које посусталу књижевну врсту обогаћује квантитетом и аутономном естетском вредношћу.

Ђокић је познат по следећим насловима: *Биберче* (1964), *Позоришне бајке* (1981), *Мала позорница* (1986) и *Оловни новчић* (1989). Драмске ТВ серије *Коцка, коцка, коцкица* и *Коларићу-панићу* (1989) донеле су му неподељено поверење у широким круговима гледалаца.

Популарни театарски писац у народном стваралаштву и фолклору, и бајци у којој су корени позорја, налази инспирацију и златни рудокоп ради задовољења жеђи за непознатим и неисцрпним. Доследан драмском жанру, „плетући нову, бајковиту мрежу људских снова, односећи се према фолклору активистички и градилачки" (С. Ж. Марковић), он је створио трајно драмско дело које припада роду бајки које, чудом и маштом, као и сама бајка, распаљује знатижељу и имагинацију младих.

Писац зна да слика мотив и радњу и све то протумачи и примакне реципијентовој свести. Снагом властите илузије истину и фикцију коју нуди младом аудиторијуму он претвара у реалност и сложену истину; уме да помири два наизглед непомирљива табора – фантастично и реалистично, а да не наруши стилско јединство. Не правећи разлику између елементарне стварности и уобразиље, не остајући до краја свестан свог „наивног" и реалног тока свести, дете пригрљује бајке, бурно учествује у развоју сценских радњи, одобрава или се противи поступцима и намерама јунака. Из бајке, сем игре и забаве, реципијент извлачи лековиту поруку: ако за јунака постоји решење, зашто не би постојало и за мене?

Аутор осваја акционошћу, драмском напетошћу, разиграношћу и оптимистичком визијом. Духовита радња, неочекивани заокрети, акције протагониста, вербалне играрије или гротеска, подижу температуру и позивају на игру. Неусиљени покрети, судар јунака из којих излази жива динамика живота, стилски израз који покреће драмску радњу и слободан ритам налик ритму свакодневног говора доносе смех и игранку. Као дете, и сам аутор се забавља и игра речима као играчком.

Протагонисти су створења са свим својим особинама, добра и рђава. Деца или актери из традиционалног фолклора, или натприродни јунаци, јасно су издиференцирани. Витални су и пунокрвни, занимљиви и уверљиви. Нема сведених јунака, без крви и врелине живота. Млади се смеју њиховим несташтвима, грешкама и поступцима који одударају од здраве логике и нормалног реда ствари.

Међу драмским играма и микрокосмички шареноликог метежа „Плашљиви зец", драмат о дугоухој животињи којој се враћа вера у живот, кад види да се ње жаба плаши, издваја се као најоствареније дело. Или луткарска стихована игра

„Девојчица и Мрак” у којој девојчица, престрављена од мрака као страшила, налази начина да га се не плаши: обратно, без њега не може да утоне у сан. Истиче се иронична бајка „До последњег шаха”, која персонификацијом шаховских фигура и синтаксичким обртом речи снажно покреће дечје интересовање и емоције; класичну вредност имају наслови „У цара Тројана козје уши” и „Оловни новчић”. Не би смели да остану непоменути текстови у александринцу о девојчици и лутки, куци, магарету, вртићу, вађењу зуба, сладоледу, тужибаби, радозналом мечету...

Позоришни комад у стиху „Биберче” заслужује антологичарску пажњу. Главни јунак Биберче из „времена кад су постојале але”, кроз борбу са Витезом страха, Звезданом, научником на двору, Грдилом, дворанином, слугом Туњом и другим, преображава се у снажног и племенитог јунака. Пажљивим читањем, концентрисањем на један издвојени сегмент, уочава се пуна естетска интерфункционалност сваког структурног елемента стиха и дела у целини.

Бајковити, натприродни и игриви мотиви нуде широку могућност комичних и едукативно-моралних промоција, као и остварење осталих часних циљева. Сценским ефектима, конкретним, театралним сликама, радњом, сукобима, изговореним речима, стилом и током оживљена је боја и звук света за којим дете жуди. Прожете чудесним и реалним, необичним и свакидашњим, Ђокићеве једночинке не постављају никакве захтеве и не заповедају. Артикулишући обиље чудног и наивног света, трагајући за отвореном игром и маштом, аутор бежи од хотимичног и сваког богаћења чула или давања хране мисаоном животу.

Ђокићево дело-трик, с малим и ситним стварима, јунака добрих и вредних љубави, драмским интензитетом, најнепосредније је прилагођено дечјој радозналости. Нудећи доживљај, аутор реч подвргава невиној логици и њеном осећању ствари. Сасвим близу психологији малог детета, он стварност дочарава имагинацијом и интимном лексиком, при чему, ради остварења привида књижевности, није избегнута деминутивна детерминанта и манир придавања украшених речи и фигура обичном језику.

Драгоценост једночинки „Биберчета”, „Грдила”, „Витеза страха” је у згуснутим дијалошким формама и хуморној конверзацији, у богатој метафорици, лиризму и у ритмичном дванаестерцу. Сценско покриће је у изразу који не захтева мисаони напор, запињање и напрезање при читању - гледању.

Дело аутора *Мале позорнице,* сценаристе и редитеља, не изгледа нестварно, јер полази од границе дечјег обзора и наивности, а не од његове умањене могућности и нејасне перспективе. И у бледоликим текстовима, без чврстих форми и драмског заплета, којима недостаје поетска снага и пренесено значење, засветле хумористичка зрнца чистог духа.

Без крупних слабости и промашаја, Ђокићеве драме бајковитих слојева, ослобађају позориштанца комада псеудоромантичних шаблона, заслађене или жовијалне ведрине. Њима се зауставља извођење приказања од адаптираних при-

поведака, бајки, басни, романа и других жанровских врста од извесне сценске посебности. Пре Ђокића, књижевност драмскога жанра се знатно ограничавала на неинвентивну драматизацију текстова са страница дечје штампе.

МИЛЕНКО МИСАИЛОВИЋ (1923) аутор је драма „Вечити цвет" (1950), „Враголанка није ђаво" (1961) и „Чудна земља" (1967. са Бранисловом Крављанцем – 1928, редитељем и драматургом, преводиоцем и аутором сценарија за луткарске представе) – дела која особито задовољавају у погледу битних елемената драмскога рода: избор ликова, њихове карактеристике и њихови судари. Мисаиловић је писао и позоришне критике.

Од савремених стваралаца у драмском жанру огледали су се: Мирослав Беловић (1927) и Јован Ћирилов (1931) - трилогијом „Дечак и виолина", „Бајка о бајкама", „Бајка о бајци", Светислав Рушкуц; затим Зора Меденица (1931), Божидар Тимотијевић, Игор Бојовић (1969), Стево Копривица (1959), Слободан Божиновић (1938). Запаженији су, такође, РАДОСЛАВ ПАВЕЛКИЋ, глумац и један од најигранијих драмских писаца. Његове сценске текстове „Кликераши", „Весели воз", „Црвенкапа и збуњени вук" краси хумор и деформација карактера и ситуација. Зоран Поповић сс афирмисао као аутор радио-драма и комада за извођење „Поштанско сандуче" и „Две бабе и три жабе". Један од најбољих драмских српских писаца, ДУШАН КОВАЧЕВИЋ (1948) у драмском раду „Свемирски змај" прича о свету испуњеном бесмислом и глупостима. Путописац и приповедач СТЕВАН ПЕШИЋ (1939–1994) се експонира као суптилни стваралац једноставне драмске форме и израза. Његова дела *Град са зечјим ушима* (1984) и *Кад је Дунав био млад* (1990), утемељена на контрапункту реално-измишљено, атрактивних ликова и разигране радње, вредан су драмски опус наше књижевности.

Гу су и Ана Вукајлић (1943), Слободан Вукановић (1944), Љубица Остојић, Горан Симић (1952), Миливоје Млађеновић (1959), Небојша Николић и други.

Проза, а у оквиру ње драмска врста, занимљивошћу теме, сликовитошћу јунака, динамичношћу радње, приповедачком техником и другим структурним елементима, не заостаје за поезијом. Развијање фабуле по хронолошкој логици и каузалном следу догађаја, актери и радња доминантне су генеричке наративне законитости. Струја, међутим, која наставља надреалистичку традицију детињства слободе и каламбура, негује развијену форму слабо повезаних мотива, симболиком или метафориком назначених. Дефабулација макро форме, изглобљеност догађаја и радње, тенденција приповедања у алегоријски интелектуално-филозофском маниру, воде херметичности и недовољној разумљивости.

Захваљујући солидним драмским делима, позориште за младе брани своју изворност и аутентичност. Обележена авантуром тражења нових решења, савремена драма, као жанр драматургије за децу, смењује уходану и утврђену тематику.

Литература:

1. Вукадиновић, Зора (1966): *Родино позориште*, Београд.
2. Ђокић, Љубиша (1967): Развој српског дечјег позоришта и драме, *Позориште*, 9–12, Тузла.
3. Крављанац, Бранислав (1984): *Од игре до мишљења*, Записи о представама Малог позоришта, Београд.

Summary: Children drama is a specific literature form. Its poetic features are dynamic motives, hard plots, comic contrasts, characters in action, live dialogues. Concerning its artistic value, drama equals our poetry and stories for children and the young.
Key Words: literature for children, drama, plot, characters, children writer.

Резюме: Драма для детей является специфическим родом литературы. Ее поэтические свойства - динамические мотивы, устойчивое сплетение действия, комичексие контрасты, персонажи в действии, живой диалог. По своей художественной ценности, драма не отстоет от нашей поэзии и рассказов для детей и молодежи.
Ключевые слова: литература для детей, драма, действие, персонажи, детский писатель.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

ДР ТАТЈАНА ТУБИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 159.953
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.241-251
Примљено: 01. 10. 2003.

СОЦИЈАЛНО-КОГНИТИВНИ ЧИНИОЦИ СТИЛОВА УЧЕЊА*

Резиме: Полазећи од феноменолошког концептуалног оквира, Бандурине социјално-когнитивне теорије и Јунгове теорије о психолошким типовима, у раду се испитује повезаност између стилова учења, односно њихове израженості и фактора који репрезентују академско постигнуће. Истраживање је спроведено на узорку од 454 студента пет факултета новосадског Универзитета. Примењени су тест за испитивање стилова учења и скала процене фактора постигнућа конструисани за потребе овог истраживања.
Резултати истраживања показују да постоје статистички значајне разлике у заступљености појединих стилова учења на различитим факултетима. Разлике између студената и студенткиња у заступљености стилова учења на различитим факултетима су, такође, статистички значајне. Студенти који користе стил учења сензорних мислилаца (који је најзаступљенији у студентској популацији) повољније опажају властиту мотивацију, увереност у способности и циљеве од представника других стилова учења. Студенти, независно од стила учења који најчешће користе, лична очекивања опажају неповољније од осталих испитиваних фактора постигнућа.
Резултати каноничке корелационе анализе указују да су варијабле које описују стилове учења више повезане са персоналним него са срединским факторима постигнућа.
Кључне речи: стилови учења, израженост стилова учења, социјална когниција, мотивација, самоефикасност, очекивања, циљеви.

Аутори новијих истраживања школског постигнућа ученика су сагласни у следећем: да би били успешни у школи, најважније је да ученици буду мотивисани, да верују у властите способности и да спадају у ученике са аудиторним стилом учења! (Pintrich, 1995, Pintrich & Schunk, 1996, Honigsfeld, 1999, Pajero, 2000).

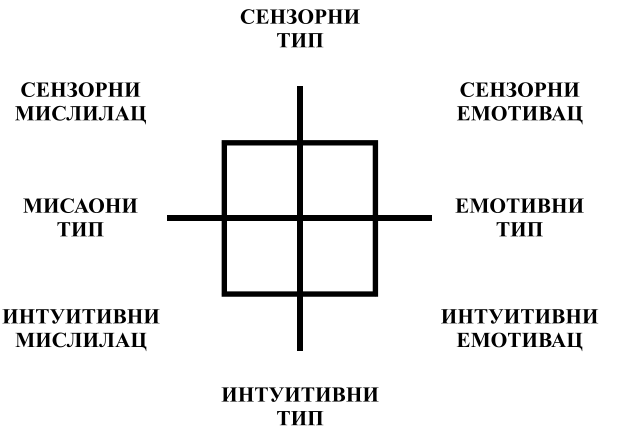
* Овај рад представља скраћену верзију експозеа докторске дисертације одбрањене на Филозофском факултету у Новом Саду, 29. априла 2003. год., пред Комисијом у саставу: проф. др Лајош Генц, ментор, проф. др Ђорђе Ђурић, проф. др Урош Младеновић и доц. др Мирјана Францешко.

Наиме, од ученика се, да би били успешни у условима предавачке наставе, очекује да запамте чак ¾ од оног што чују на часу који траје 45 минута! (Dunn, 2000). Када би сви ученици користили аудиторни стил учења, тада би ефекат предавачке наставе, која још увек доминира у нашим школама, био максималан. Међутим, само 10–12% ученика користи најчешће овај стил учења, док остали ученици спадају у визуелне, тактилне или кинестетичке типове према стилу учења који преферирају (или у неке друге, у зависности од класификације). То је само један, најчешће довољан, узрок школског неуспеха.

Основни проблем ове докторске дисертације односи се на испитивање повезаности између стилова учења ученика и њиховог школског постигнућа. Стилови учења су, у ствари, начини учења. Ако се подсетимо примера, свима познатих из властитог искуства, да ученици *исто* градиво које предаје *исти* наставник на *истом* часу често усвајају и схватају на битно другачије начине, онда су најближе истини особе које тврде да има онолико стилова учења колико и особа које уче. У покушају систематизације стилова учења у циљу њиховог научног проучавања, најчешће су као критеријуми навођени перцептуални модалитети, начин обраде информација и особине личности. Анализом типологија стилова учења насталих на основу ових критеријума, долази се до закључка да они само заједнички могу да захвате све различитости међу особама у начину учења. Сличности међу представљеним типологијама, као и њихово полазиште у Јунговој теорији о психолошким типовима, сведочи о потреби интеграције наведених типологија и њиховој чвршћој теоријској утемељености.

У овом раду је коришћен дводимензионални модел стилова учења Краусове (Krause, 1996), базиран на Јунговој теорији о психолошким типовима, који садржи основне одлике већине разматраних типологија.

Графикон бр.1. *Дводимензионални модел стилова учења*



Прва димензија, мисаоно-емотивна, представљена је на х-оси и описује начин доношења одлуке особе која учи. У зависности од тога да ли особа себе процењује као рационалну или емотивну у различитим ситуацијама, одређује се скор на мисаоно-емотивној димензији (М-Е димензија). На основу друге димензије, представљене на у-оси, утврђује се којој врсти информација особа даје предност при учењу. Ако предност даје конкретним информацијама до којих долази путем чула ради се о сензорној особи, а ако више воли информације које су плод размишљања, сећања или имагинације ради се о интуитивној особи. Отуд је назив ове димензије интуитивно-сензорна (И-С димензија). Овде треба приметити да само сензорни пол ове димензије обухвата све стилове учења по перцептуалном модалитету као критеријуму њихове поделе! Укрштањем полова наведених димензија добијају се различити стилови учења. Тако, на пример, **сензорног мислиоца** карактерише, између осталог, лако памћење великог броја података и коришћење устаљених метода рада. **Сензорног емотивца**, осим ослањања на податке до којих долази чулима, одликује и настојање да нове садржаје доведе у везу са личним искуством и претходним знањима. Стил учења типичан за научнике и истраживаче је најприближнији **интуитивном мислиоцу**, а стил учења типичан за уметнике **интуитивном емотивцу**. Ученици који имају израженији емотивни пол М-Е димензије, уз то, лакше и брже уче у групи или са неким, за разлику од ученика који имају израженији други пол ове димензије и који радије уче сами. Наведени стилови учења, као и могућности њиховог препознавања и развијања применом одговарајућих техника детаљно су представљени у овој дисертацији. Осим тога, дати су и доступни подаци истраживања стилова учења коришћењем наведених типологија. С обзиром да су у нашим условима стилови учења недовољно познати, теоријски део овог рада пружа увид у ту проблематику.

Резултатима проучавања стилова учења у иностранству, пошто ова истраживања код нас до сада нису рађена, утврђено је да особе које користе стил учења који им највише одговара лакше и брже уче, имају позитивнији став о садржају који уче, што, све заједно, доприноси њиховој већој успешности у поређењу са онима који стил учења прилагођавају наставном предмету или начину рада предметног наставника (Agosino & Hsi, 1995, Kramer-Koehler, Tooney & Beke, 1995, Blackmore, 1996, Mc Keachie, 1995, Montgomery and Groat, 2000, O`Connor, 2000). Коришћење стила учења који особи највише одговара омогућава, дакле, економичност у учењу. Имајући наведене налазе у виду, стилови учења се издвајају као својство личности које би требало узети у обзир при диференцирању и/или индивидуализовању наставе.

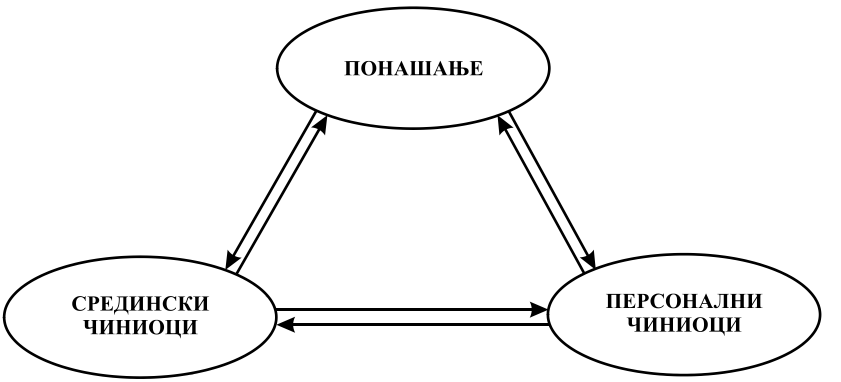
У овом раду је претпостављено не само да се студенти разликују по стиловима учења које најчешће користе, него и да се студенти који користе исти стил учења међу собом разликују. Наиме, неоправдано је очекивати да је све разлике у приступу учењу могуће сагледати само помоћу четири дисјунктне категорије.

Ове категорије несумњиво олакшавају проучавање стилова учења. Међутим, мора се имати у виду да категоризација подразумева присилно сврставање у једну од унапред дефинисатих група, што је и у истраживањима стилова учења случај. На основу скора испитаника на појединим димензијама, одређује се његова припадност одговарајућем квадранту, без обзира да ли је типичан (изразит) представник стила учења који тај квадрант представља или не. Другим речима, разлике између студената који користе исти стил учења до сада нису узимане у обзир. Ово истраживање стилова учења уводи такву варијаблу која ближе описује разлике између представника истог стила учења. То је варијабла израженості стила учења. Две особе, дакле, могу користити исти стил учења, али да једна од њих буде изразитији представник тог стила. Да ли се те разлике у израженості (истакнутости, развијености) стила учења одражавају на постигнуће?

У конципирању варијабле израженості стилова учења пошло се од векторског приступа који омогућава да се природне особине вектора имплементирају у проучавање процеса учења. Израженост стила учења је представљена интензитетом вектора. Како је интензитет вектора увек позитивног предзнака, могуће је поредити израженост различитих стилова учења, као и утврдити да ли је за успешност важније да ли особа користи стил учења који јој највише одговара или колико је изражен тај стил. Колико је нама познато, овакав приступ проучавању стилова учења до сада није примењиван.

Полазећи од феноменолошког концептуалног оквира, Бандурине социјално-когнитивне теорије и Јунгове теорије о психолошким типовима, у раду се испитује повезаност између стилова учења, односно њихове израженості и фактора који описују академско постигнуће студената. Избором Бандурине теорије за теоријску основу рада омогућено је да се постигнуће посматра као резултат интеракције персоналних карактеристика ученика и социјалних фактора (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1989).

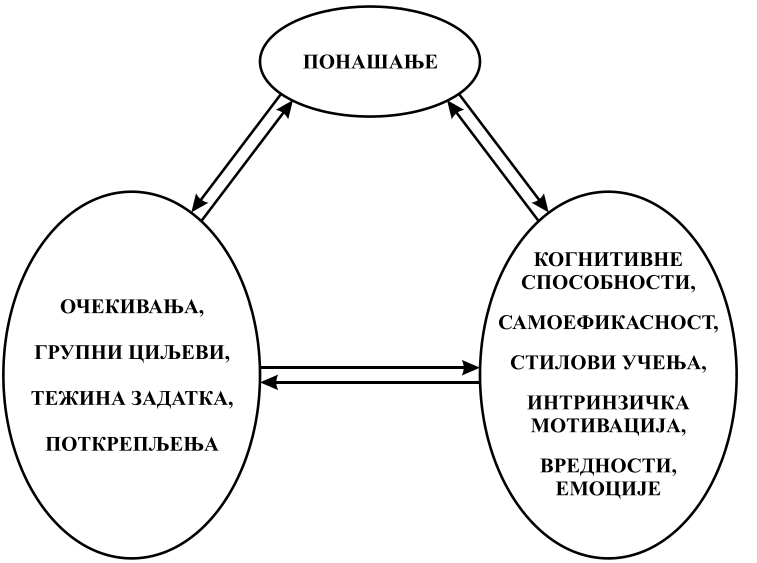
Графикон бр. 2.: *Модел реципрочног детерминизма*



Социјално-когнитивна теорија дефинише понашање као тријадну, динамичку и реципрочну интеракцију између персоналних фактора, понашања и окружења. Бандура понашање објашњава деловањем представљених фактора, али реципрочна интеракција не подразумева да сваки фактор има подједнаку снагу, односно подједнаки утицај на понашање. Нити су утицаји појединих фактора на понашање истоветни, нити се дешавају истовремено. Снага одређених фактора зависи од саме особе, од понашања које се испитује, као и од специфичне ситуације у којој се понашање одиграва.

Потпунији приказ модела реципрочног детерминизма дат је на графикону бр. 3.

Графикон бр. 3.: *Потпунији приказ модела реципрочног детерминизма*



На представљеном графикону се види да стилови учења, варијабла која је предмет нашег истраживања, припада персоналним факторима по Бандуриној социјално-когнитивној теорији, поред когнитивних способности, унутрашње мотивације, уверења о властитој ефикасности итд. Ова теорија је послужила и као основа за избор варијабли чији се утицај на стилове учења и њихову израженост испитује. На постигнуће, као што је познато, делује велики број разнородних фактора чијим се здруженим доприносом постигнуће најбоље и описује. У раду је акценат био на оним факторима постигнућа на које може да се утиче, а не на оним који су релативно трајни. Отуда су од персоналних фактора постигнућа, по Бандуриној социјално-когнитивној теорији, изабрани мотивација за учење

и увереност у властите способности, а од срединских, по истој теорији, лична очекивања и процена циљева групе.

Избор Бандурине теорије као теоријског оквира за испитивање стилова учења нам омогућава, дакле, да стилове учења посматрамо као један од персоналних фактора који утичу на понашање, поред социјалног окружења, те да одредимо релативни допринос овог фактора објашњењу понашања, тачније академског постигнућа као важног сегмента вредновања активности индивидуе. Осим тога, испитивањем односа стилова учења са појединим факторима из социјалног окружења, могуће је добити потпунију слику о улози стилова учења у остваривању предузетог понашања у ширем контексту. Сагледавањем интерактивних односа појединих персоналних и срединских фактора који одређују понашање индивидуе, али се и мењају под утицајем одређеног понашања (нпр. постигнућа), могуће је, по Бандуриној теорији, вршити предикцију понашања и, евентуално, постићи контролу над њим, што је крајњи циљ научног истраживања уопште, па и стилова учења.

Истраживање је спроведено на узорку од 454 студента почетне и завршне године Факултета физичке културе, Филозофског факултета, Факултета техничких наука, Академије уметности и Правног факултета у Новом Саду за које се по врсти градива које се учи, по занимањима за које припрема студенте, по броју студената, по годинама трајања итд. може претпоставити да репрезентују студентску популацију Новосадског универзитета. Резултати су добијени применом теста за испитивање стилова учења и скале процене фактора постигнућа конструисаних за потребе овог истраживања. Провера метријских карактеристика мерних инструмената указује на њихову задовољавајућу поузданост и конструктну ваљаност. Коришћени дводимензионални модел стилова учења оправдао је примену на испитиваном узорку испитаника. Утврђено је да су димензије овог модела ортогоналне ($r = -0{,}08$).

Добијени резултати показују да је у студентској популацији Новосадског универзитета најзаступљенији стил учења сензорних мислилаца и сензорних емотиваца, док су стилови учења интуитивних емотиваца и интуитивних мислилаца много слабије заступљени. Анализом заступљености појединих димензија стилова учења, види се да у студентској популацији има 3,2 пута више студената који при учењу предност дају сензорним информацијама у односу на интуитивне студенте (76,21% : 23,79%), док је однос између мисаоних и емотивних студената приближно једнак (50,44% : 49,56%). То значи да је студентска популација приближно једнако подељена према начину доношења одлука, док се начин пријема и обраде информација битно разликује.

Резултати истраживања указују, даље, да постоје статистички значајне разлике у заступљености појединих стилова учења међу студентима различитих факултета, што омогућава, уз остале показатеље професионалних интересовања, примену ових резултата у сврхе професионалне оријентације.

Резултати истраживања показују да постоје разлике и између студената и студенткиња у заступљености стилова учења на појединим факултетима. Ове разлике се могу објаснити израженошћу емотивног пола М-Е димензије код студенткиња, односно мисаоног пола ове димензије код студената. Наведени резултати су у складу са резултатима страних истраживања овог проблема (нпр. Koeger & Thuesen, 1988). Треба, међутим, нагласити да се на основу ових резултата не би смело тврдити да су припаднице женског пола емотивније од мушкараца уопште. Наиме, већа емотивност жена у поређењу са мушкарцима сматра се још увек полним стереотипом јер су резултати психолошких истраживања овог проблема контрадикторни.

Поређењем заступљености стилова учења између студената почетне и завршне године узорка у целини, утврђено је да добијене разлике нису статистички значајне. Овај резултат може да укаже на исправност схватања стилова учења као релативно трајних особина личности насупрот схватања стилова учења као стања подложних мењању под утицајем ситуационих варијабли. При интерпретацији овог налаза мора се, међутим, имати на уму да студенти завршне године нису исти они студенти које смо испитали на почетној години студија. Пошто се ради о различитим особама на почетној и завршној години добијене налазе може да узрокује низ других, неконтролисаних чинилаца (на пример, немогућност испитивања студената који обнављају почетну годину, а чему стил учења који одудара од преовлађујућег може бити узрок). Сталност стила учења, осим тога, зависи и од узраста испитаника, те је, ради добијања потпунијих података о овом питању, потребно спровести истраживање истим мерним инструментом на различитим нивоима школовања.

Резултатима истраживања је, даље, утврђено да постоје статистички значајне разлика између група студената формираних према стилу учења у процени фактора постигнућа. Студенти који користе стил учења сензорних мислилаца повољније опажају властиту мотивацију, увереност у способности и циљеве од представника осталих стилова учења. Студенти, пак, који користе стил учења интуитивних мислилаца најнеповољније опажају све испитиване факторе постигнућа. Имајући у виду да су сензорни мислиоци најбројнији, а интуитивни мислиоци најмање заступљени у студентској популацији, добијени подаци се могу довести у везу одговарајућом подршком ученицима у раду. Ученици, у зависности од тога да ли властити стил учења препознају као доминанти или *мањински*, различито опажају средину за учење. Ово објашњење је потврђено поређењем процене фактора постигнућа студената различитих факултета јер су стилови учења различито заступљени на појединим факултетима.

Потврђено је да се студенти различитих факултета значајно разликују у процени свих фактора, сем у процени личних очекивања. Наведени резултати о значајности разлика између представника различитих стилова учења у процени фактора постигнућа потпуније се могу објаснити испитивањем особина личности

студената који користе различите стилове учења. Посебно су важни за даљу анализу студенти који најчешће користе стил учења интуитивних мислилаца јер је њихова процена фактора постигнућа статистички значајно неповољнија од процене свих осталих студената. Пошто овај стил учења одликује научнике и истраживаче, требало би да постоје шири друштвени интереси да се рад у нашим образовним установама прилагоди и овом стилу учења.

Када је реч о процени фактора постигнућа студената који користе различите стилове учења, треба истаћи да лична очекивања студенти свих факултета опажају знатно неповољније од осталих фактора. Да проблем буде већи, што су студенти ближи крају студија, њихова очекивања постају све нижа. Отуда, студенти завршне године факултета процењују властита очекивања статистички значајно неповољније у односу на студенте почетне године. Ако се зна да су очекивања под великим утицајем социјалног окружења и њихових захтева од нас, чиме се и оправдава сврставање личних очекивања у срединске факторе постигнућа по Бандуриној теорији, онда се овај налаз може схватити као показатељ деловања ширих друштвених фактора на начин самоопажања студената, као и на процену властите перспективе.

Групе студената формиране према степену израженості стилова учења се, како показују добијени резултати, међу собом не разликују статистички значајно у процени фактора постигнућа. Студенти који имају веома изражен стил учења повољније опажају све факторе постигнућа, осим личних очекивања. Ипак, разлике између група студената са различито израженим стилом учења су статистички значајне само у процени властите ефикасности. Непостојање статистички значајних разлика се у неким случајевима може објаснити малим подузорцима испитаника. Међутим, целовитије тумачење добијених резултата омогућено је сазнањем да постоје разлике у израженості појединих стилова учења. Стил учења сензорних мислилаца није само најбројнији, већ је и највише изражен код студената. Ови студенти и најповољније опажају факторе постигнућа.

Добијени подаци о повезаности израженості стила учења сензорних мислилаца и процене фактора постигнућа отварају расправу о томе да ли се, ипак, у нашем систему школства одређени стилови учења могу сматрати пожељнијим од осталих? Или, да ли успешно студирање захтева прилагођавање одређеном стилу учења?

Применом каноничке корелационе анализе добијени су подаци који доприносе разумевању повезаности између скупа варијабли које се односе на стилове учења и скупа варијабли које се односе на предикторе постигнућа. Наиме, повезаност између ова два скупа варијабли је средњег интезитета ($r = 0,45$), што је релативно висока вредност с обзиром да је постигнуће мерено преко индикатора који обухватају само ограничени проценат укупне варијансе система. Узимањем у обзир још неких фактора, пре свега, интелигенције, повезаност између група варијабли би сигурно била знатно већа. Како је опште познато да је интелигенција

релативно непромењиво својство личности, са становишта практичне примене важније је било сазнати каква је повезаност стилова учења и чинилаца на које је могуће утицати и развијати их у наставном раду.

Уз наведене, резултати каноничке корелационе анализе указују да су варијабле које описују стилове учења највише повезане са мотивацијом, а мање са увереношћу у сопствене способности, проценом циљева група и личним очекивањима. Особе са израженијим стилом учења више су мотивисане, и обрнуто.

Ови резултати, примењени у настави, омогућавају повећање ефикасности студирања. Могуће је, наиме, развијањем мотивације кроз наставни рад (на пример, индивидуализацијом процеса учења, саопштавањем повратних информација о успешности у остваривању циљева, одређивањем етапних и крајњих циљева и задатака, увођењем активних облика наставе, итд. (Ђурић, 1997)) утицати на повећање израженості стила учења, а преко израженості и на повећање ефикасности. Могуће је, с друге стране, развијањем стила учења који студент препознаје као властити, применом одговарајућих техника (које се у свету већ користе), утицати на повећање мотивације, а тиме и на успешност студирања.

Резултати проучавања повезаности стилова учења и фактора постигнућа студената истичу потребу за вођењем рачуна о индивидуалним карактеристикама особе која учи при осмишљавању васпитно-образовног процеса. Први корак у том правцу је да се наставник запита да ли од студената очекује усвајање готових знања у датом облику или разумевање ученог или, захтева ли од ученика примену наученог, вредновање или нешто слично, треба ли ученик да буде креативан да би био успешан из његовог предмета итд. Стварањем *осетљивости* за различитости међу ученицима у приступу учењу није начињен само први, већ и пресудни корак у прилагођавању наставе потребама ученика.

Још је Платон, пре више од 2500 година, указао да образовање треба да помогне студентима да пронађу задовољство у ономе што *морају* да науче. Овим истраживањем је потврђено да познавање властитог стила учења може да буде путоказ како да се то оствари.

Литература:

1. Agogino, A. M. & Hsi, Sh. (1995): *Learning style based innovations to improve retentio of famile engineering students in the Synthesis Coalition,* In ASEE/IEEE Frontiers in Education 1995: Proceedings, Purdue University
2. Bandura, A. (1977): *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Bihevioral Change,* Psychological Review, 84, 191–215.
3. Bandura, A. (1982): *Self-efficacy Mechanism in Human Agency,* American Psychologist, 37, p.140.
4. Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* New York: Prentice Hall

5. Bandura, A. (1989): *Human Agency in Social Cognitive theory,* American Psychologist, 44, 1175–1184.
6. Blackmore, J. (1996): *Learning Styles*, Telecommunications for Remote Work and Learning
7. Dunn, R. (2000): *Different Instructional Methods Work For Different Students*, Learning Styles Communication Center
8. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет
9. Kramer-Koehler, P., Tooney, N. M. & Beke, D. P. (1995): *The Use of learning style innovations to improve retention,* In ASEE/IEEE Frontiers in Education 1995: Proceedings, Purdue University
10. Krause, L. B.(1996): *An Investigation of Learning Styles in General Chemistry Students, Clemson University,* doctoral dissertation
11. Kroeger, O. & Thuesen, J. (1988): *Type talk: The 16 personality types that determine how we live, love and work,* New York: Dell.
12. McKeachie, W. J. (1995): *Learning styles can become learning strategies,* The National Teaching and Learning Forum, 4 (6), 1–3.
13. Montgomery, S. M. & Groat, L. N. (2000): *Student Learning Styles and Their Implications for Teaching,* Multicultural Occasional Pepers
14. O`Connor, T. (2000): *Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education,* Indiana State University
15. Pajeras, F. (2000): *Self-Efficacy Beliefs and current Directions in Self-Efficacy Research,* Emory University
16. Pintrich, P. R.(1995): *Understanding self-regulated learning*, In R. J. Menges & M. D. Svinicki (Eds.) Understanding self-regulated learning, New directions for teaching and learning (No. 63, pp. 3–12), San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
17. Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996): *Motivation in education: Theory, research and application,* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
18. Honigsfeld, A. (1999): *Learning-Style Preferences of Hungarian Junior/Senior High School Students*, Learning Styles Communication Center

Summary: The starting points in this paper were the phenomenology conceptual framework, Bandore's socially cognitive theory and Jung's theory of psychology types. The paper examines the connection between learning styles, especially their expressions and factors that represent academic achievements. This research has been conducted on a sample of 454 students of Novi Sad University. A test for examining learning styles and a scale for evaluating achievement factors were specially constructed and applied in the research.

The research results show statistically significant differences in learning styles at different faculties of the University. Differences between learning styles of male and female students are statistically significant, too. Students who apply sensor thinking learning style (which is the most common among students' population) are more aware of their own motivation, convinced in their abilities and goals than students who apply other learning styles. Irresponsible to learning styles, students generally have less favorable feelings about their personal expectations in comparison to other achievement factors.

Results of canonic correlation analysis indicate that variables, which describe learning styles, are more related to personal than environmental factors of achievement.
Key Words: learning styles, expression of learning styles, social cognition, motivation, self-efficiency, expectations, and goals.

Резюме: Исходя из феноменологической концептуальной рамки, социально-когнитивные теории Бандуриной и теории Юнга о психологических типах, в работе исследуется связь между способами учения, т.е. их выразительности и факторов представляющих академическое достижение. Исследование сделано на опрошенной группе из 454 студента с пяти факультетов Новосадского университета. Использованы - тест для исследования способов учения и шкала оценки фактора достижения, сделанные для этого исследования.
Результаты исследования показывают что существуют статистически значительные отличия в присутствии некоторых способов учения на различных факультетах. Отличия между студентами и студентками в пристутствии способов учения на разных факультетах тоже статистически важны. Студенты, использующие способ учения сенсорных мыслителей (самый частый между студентами), более положительно замечают собственную мотивацию, уверенность в свои способности и цели, чем представители других способов учения. Независимо от способа учения применяющегося чаще всего, студенты отмечают личные ожидания менее положительно чем другие исследованные факторы достижения.
Результаты канонического корреляционного анализа указывают что переменные описывающие способы учения связаны больше с личными факторами достижения чем с факторами достижения зависящими от окружения.
Ключевые слова: способы учения, выразитлеьность способов учения, социальное

ДР ШПЕЛА ГОЛУБОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор
ДР БОРИС ГОЛУБОВИЋ
Клинички центар Нови Сад
Институт за психијатрију Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 159.922.76–056.14
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.253-262
Примљено: 05. 12. 2003.

СИНДРОМ ХИПЕРАКТИВНОГ ДЕТЕТА

Резиме: Један од најчешћих проучаваних развојних поремећаја јесте хиперкинетски синдром. Значајан је због своје велике учесталости и што је то проблем који траје кроз цео живот мењајући само своје манифестације. Онемогућава складно функционисање и уобичајен развој детета. То није само развојна фаза коју ће дете прерасти, није узрокован родитељским неуспехом у васпитању, нити је знак дететовог безобразлука. Такозвана хиперактивност је реални поремећај, проблем, а често и извор забринутости родитељима, учитељима, а највише самој деци код које је поремећај уочен. Основу клиничке слике хиперкинетског синдрома чини триас: моторна хиперактивност, импулзивност, непажња. Њима се још придружују: неуспех у школи, неприлагођено понашање, неуклапање у друштво.
Кључне речи: хиперактивност, развојни поремећаји.

Хиперактивна деца су због својих поступака и понашања у сталном конфликту са околином, вршњацима или одраслима. Наизглед пре одају утисак безобразног и васпитно запуштеног детета него ли детета са сметњом која је узрок његовој неефикасности. Дете задржава начине задовољавања радозналости, који су карактеристични у трећој-четвртој години живота, и касније – када одрасте. Ово се манифестује као развојни поремећај самоконтроле. Деца су стално у покрету, врпоље се, реагују на различите дражи, да би убрзо једну радњу заменила нека нова под утицајем друге дражи. Хиперкинетичко понашање је "само карикатура понашања које би било одређено јасним хтењем и планом који одговарају узрасту детета" (Бојанин).

Терминолошка разноликост која се среће последица је нејединственог концепта те се зато и данас наилази на различита имена: МЦД – минимална церебрална дисфункција, хиперкинетичко-импулсивни поремећај, АДД (Attention

Deficit Disorder), хиперкинетичка реакција у дечијем узрасту, синдром хиперактивног детета, нестабилност психомоторике...

У савременим класификацијама болести и здравствених проблема прихваћен је назив дефицит пажње/хиперактивни поремећај. Барклеу (1981) дефинише хиперактивност као "Поремећај пажње очекиване за узраст и понашање у складу са правилима (послушност, самоконтрола и савлађивање проблема) који настаје у предшколском добу (пре 4 год.) первазиван је (јавља се у свим ситуацијама) и није удружен са већим сензорним, моторним, психијатријским или неуролошким поремећајима или менталном ретардацијом".

Прве описе хиперактивности наилазимо још 1800. године где се спорадично описују случајеви деце која се врпоље, не могу да се смире, хватају све што им је на видику. Почетком 1900. године се наслућује органска подлога у овом синдрому, нарочито после I светског рата када се после епидемије енцефалита у Европи као најчешће секвеле запажају: импулсивност, дистрактибилност, хиперактивност које су и данас основа клиничке слике хиперкинетског синдрома. У последње време упоредо са развојем неуронаука доминирају теорије о функционалном когнитивном дефициту. Када говоримо о учесталости овог синдрома можемо рећи да је то један од најчешћих неуробихевиоралних поремећаја, али због нејединственог концепта у дефинисању и преваленца је различита у различитим земљама и код различитих аутора. Можемо рећи да се хиперактивност среће код 3–5 % деце из опште популације. Чешћи је код дечака 2:1 у "корист" дечака. Сматра се да су хиперактивне девојчице мање упадљивог понашања од дечака те мање долазе у сукоб са друштвеном средином. Девојчице имају слабију пажњу и когнитивне проблеме и мање испољавају агресивно и импулсивно понашање. Ово може бити узрок постојања веће могућност идентифицикације поремећаја код дечака јер су дечаци чешће насилни па се њихово лоше понашање пре уочава.

Етиологија је још увек непозната. Јасно је да су бројни фактори одговорни за његов настанак и то тако да у патогенези учествује више фактора у међусобном и узајамном дејству. Разликујемо биолошке факторе и факторе средине.

Биолошки фактори су: генетички, неурофизиолошки, биохемијски и фармаколошки.

Фактори средине су: егзогена интоксикација, дијететски фактори, социоекономска ситуација, породично окружење.

Достигнућа молекуларне генетике усмерена су ка објашњавању многих поремећаја па и хиперкинетског синдрома. Могуће је да се ради о мутацији неког гена, уочена је повезаност хиперактивности код деце са фрагилним Х, затим у породицама хиперактивне деце наилазимо на податак да су и родитељи имали сличне проблеме или на присутност рођака са истом симптоматологијом. Студије на усвојеној деци показују да се овај поремећај јавља као урођен, а не као научен. Чешћи је код деце мајки са хистеријом и очева алкохоличара и асоцијалног понашања.

Све смо сигурнији да овај синдром представља облик мождане дисфункције, мада неурофизиолошки модел овог поремећаја још није пронађен.

Постоје претпоставке да су проблеми у десној хемисфери која је специјализована за процесе пажње, затим у односима коре мозга - базалних ганглија и таламуса, као и савременом магнетном резонанцом је показано да ова деца имају абнормални фронтални лобус (смањен волумен рострума и ростралног дела корпуса калозума) који су у вези са поремећајем премоторне организације.

Од физичких фактора хронично тровање оловом у малим дозама проузрокује енцефалопатију код деце, супстанце које уносимо храном – вештачке боје, адитиви су исто "угрожавајући агенси". Остали фактори су мала порођајна тежина, пренатално излагање алкохолу, вирусне инфекције.

Основу клиничке слике хиперкинетског синдрома чини триас:

– моторна хиперактивност,
– импулзивност,
– непажња.

Уз њих се још придружују:

– неуспех у школи,
– неприлагођено понашање,
– неуклапање у друштво.

Моторика ове деце показује одређене специфичности. Ова деца су неуморна у трчању и скакању, али када се од њих тражи да ураде неку организовану активност она се брзо замарају и одустају. Нису овладали способношћу за вршење прецизних манипулативних радњи. Хиперактивност се понекад дијагностикује и код деце млађе од 4–5 година. Покрети ових малишана су увек усмерени ка некоме, да некога додирну, да скрену пажњу, некоме нешто кажу не бирајући ни место ни време. Мерењем повећане моторне активности код хиперактивне деце и остале деце нису нађене квантитативне разлике већ се разлике испољавају у несврсисходности покрета.

Импулсивност представља посебан проблем и најизраженији је у социјалним реакцијама. Ова деца реагују по принципу "одмах и сада" и имају закаснели развој способности одлагања награда.

У социјалним релацијама ова деца су најчешће осујећена, неуспешна и често се сукобљавају са другом децом. Због свега тога бивају одбачени и неприхваћени од стране других.

Њихов осећајни живот није у складу са експресијом осећања нити са ситуацијом у којој се налазе. Не показују осцилације осећања нити их прате. У свакој ситуацији су присутна на исти начин. Делују увек насмејано, мада сами то не препознају као осећање среће, као и када су љути, они се ретко када растуже. Не успевају да одрже осећајни континуитет и у томе је основа немоћи да нађу идентификациони узор. Деца с овим проблемом доживљавају сталне потешкоће због реаговања на сигнале, подражаје или догађаје без размишљања.

Често су то дешавања која су неважна за обављање текућих задатака, а да при томе они сами не опажају своје понашање "Кажу да сам несташан, безобразан".

Импулзивност може исто тако ометати и социјалне односе детета. Врло често импулзивна деца имају потешкоћа са стварањем и одржавањем пријатељства. У њиховој средини развија се и "синдром околине хиперактивног детета" који постаје дежурни кривац за све несташлуке који се дешавају.

Пажња представља битну димензију коју описују одрасли и обично за око 30% деце из опште популације кажу да имају лошу пажњу. Пажња има свој тенацитет (способност одржавања пажње) и вигилност (селективност пажње). Немогућност одржавања пажње испољава се као немогућност истрајавања и брзо одустајање. Селективност пажње испољава се у могућности да особа занемари шумове и друге дистракторе пажње и да се усмери на дати стимулус. Хиперактивна деца су подложнија дистракторима пажње. Покушаји да се испразни соба, редукују ометајући фактори нису увек побољшавали резултате код хиперактивне деце.

Због проблема с пажњом, ова деца врло тешко уче те због тога могу имати потешкоћа у школовању, али и с усвајањем практичних и моторичких вештина. Из истог разлога, могу настати проблеми у учењу говора што ће имати за последицу закаснели развој говора и језика и отежану комуникацију.

Иако хиперактивна деца често имају способност да науче потребне вештине, због проблема пажње и концентрације, потребна им је помоћ да би успели да то и науче.

Поремећај пажње се може испољити и без хиперактивности. Постоји одређен број деце, посебно девојчица, која нису изражено хиперактивна нити импулсивна, али имају озбиљних потешкоћа због великог дефицита пажње и способности концентрације.

И *учење* хиперкинетичног детета има својих специфичности. И поред нормалних интелектуалних потенцијала ова деца имају проблема се савладавањем школског градива, посебно испољавају тешкоће у читању и писању. Хиперкинетичност не треба мешати са сметњама учења јер су у њиховим основама неуролошки поремећаји другачијег порекла. Код хиперкинетичности проблем је узрокован дефицитом неуротрансмитера у можданим путевима док је код сметњи учења проблем у "спојевима" у кори мозга због чега долази до проблема у процесу процесирања различитих информација. Ипак можемо напоменути да 30–40% деце са сметњама учења испољава хиперкинетички синдром (Силвер, 2002). С обзиром да се образовни систем темељи на способности читања и писања те да је успешно читање и писање неопходно за учествовање и савладавање наставе било ког предмета, хиперактивна деца често имају проблема с оценама и због тога заостају за својим вршњацима. Осим дефицита пажње и концентрације (бука и покрети око њих им врло лако скрећу пажњу, врло често пропусте важне

информације или упутства које им даје учитељ) ова деца испољавају дефицит егзекутивних функција као што су планирање стратегије и анализа задатка. Иако учење може бити пасивно, спонтано и аутоматско оно захтева активан, промишљен и организован приступ. Хиперкинетичка деца нису овладала способношћу учења и изгледа да је то разлог њиховим лошим школским постигнућима. Хиперкинетична деца атипично реагују на поткрепљење: оно погоршава њихов учинак јер представља још један стимулус. То је, уз проблеме у понашању, још један од разлога због којих им се деца ругају и због којих их родитељи кажњавају. Хиперактивна деца због својих потешкоћа у школи могу развити осјећај одбачености од вршњака, што само додатно погоршава ситуацију.

Деца проблеме решавају на различите начине у зависности од тога који когнитивни стил користе. Уколико у решавању преовладава импулсивност, они решавају задатке брзо и погрешно, док ако преовладава рефлексивност, деца решавају задатке споро и тачно. Деца код које је импулсивност карактеристика стила независно од интелигенције и вербалних способности постижу слабији успех у школи. Она почињу да решавају задатак одмах, не сагледавајући његове делове.

Пажња се годинама мења не у смислу концентрације већ у смислу повећања селективности и флексибилности пажње.

Из овога произилази да су хиперкинетична деца лошија у школи јер:

1. имају слабу пажњу (слаба селективност и флексибилност)
2. немају добар концепт и план савладавања задатака тј. когнитивну стратегију
3. неусклађеног су понашања и често у сукобу с ауторитетом, што такво дете додатно узнемирава и осујећује (М. Веселиновић–Јовановић).

По неким проценама 40% популације која је активнија од просека има повишену дистрактибилност, мали обим пажње. Који су критеријуми, колико активно и непажљиво треба да буде дете да би смо га прогласили хиперактивним? Дијагнозу хиперактивности не треба давати ни несташним дечацима јер они немају проблем понашања и непажње. Но, да би симптоми за хиперактивност били клинички значајни и задовољавали дијагностичке критерије, морају бити израженији од оног што се сматра нормалним с обзиром на дететов узраст и развојни ниво и битно нарушавати функционисање у различитим аспектима дететовог живота (нпр. функционисање у школи, вртићу, слободним активностима детета, социјалним односима).

У зависности од тога да ли су податке давали родитељи или наставници наилазимо на 30–50% деце опште популације означене као хиперкинетичне, непажљиве, немирне. Ово иде у прилог томе да је хиперактивност у раном школском узрасту посебно међу дечацима, развојни феномен а да дијагнозу добијају само она деца која имају озбиљне проблеме концентрације, инхибиције неадекватних одговора и уклапања у свакодневицу.

Карактеристична понашања хиперкинетичног детета

Хиперкинетично дете испољава карактеристичне облике понашања која се манифестују кроз:

- дете посматра другу децу док нешто раде али при томе не покушава да уради само;
- почиње да ради пре него што је добило упутства и схватило шта треба;
- ради пребрзо и прави непотребне погрешке, а не грешке везане за незнање;
- није у стању да следи упутства која се дају целој групи;
- не памти упуства иако при томе нема потешкоћа са памћењем;
- има проблема са разумевањем налога;
- брзоплето одговара на питања, и прелази на другу активност;
- стално је у покрету, не може дуже време седити на једном мјесту;
- поводљив и сугестибилан на неред;
- има тешкоћа у организирању писмених радова: они су обично збркани;
- лако посрне и падне, неспретно баца предмете или му они падају из руку;
- говори, пева и шапуће непрестано.

Хиперкинетски синдром је често удружен са два или више поремећаја. Наводи се да око 44% деце има неки удружени поремећај (Кендал, 2000). Пре свега то су тешкоће учења, поремећај понашања, тикови... Тешкоће учења као и хиперкинетски синдром имају исту последицу – немогућност савладавања академских знања. Али код првих је проблем когниције а код других проблем само пажње. Поремећај понашања може да буде удружен са хиперкинетским синдромом с тим да се само код поремећаја понашања ради о психосоцијалном поремећају, док се код хиперкинетског синдрома ради о моторној дезорганизованости са проблемима пажње.

Открића у области хиперактивности у последњој деценији указују да овај поремећај не ишчезава у пубертету. Можемо рећи да се већ код бебе могу наговестити елементи будућег хиперактивца. Беба плаче или вришти, дете је хипертонично, иритабилно, никад задовољно, има поремећен ритам спавања и храњења. Та деца су неуобичајено активна, стално у покрету, не могу мирно седети, све дирају, стално нешто запиткују, пажња им је непримерена узрасту, теже се сама играју. Због немира хиперактивна деца су у већој опасности од повреда. Иако врло често рано проходају, често су неспретнија од друге деце, пуно падају, лоше планирају и не предвиђају последице својих активности.

Страх од одвајања није карактеристика ове деце и она су некритична у прилажењу непознатим особама. Ради потешкоћа у предвиђању последица понашања често су таква деца неустрашива и изложена опасностима.

У предшколском периоду дете је деструктивно, са ниском фрустрационом толеранцијом, непослушно и склоно опасним ситуацијама. Најчешће овакво понашање настаје око четврте године, а као проблем региструје се приликом укључивања детета у предшколску установу. Често прекидају рад у групи, упадају у реч и ометају друге у извршавању задатака или активности. Хиперактивна деца имају потешкоћа у организацији, често заборављају понети књиге, свеске, прибор, а склони су у губљењу својих ствари.

У адолесценцији нестаје моторни немир али се јавља проблем "лутајућег ума". Моторни немир се смирује али мисли, идеје и даље настављају да се смењују пребрзо. Запажа се смањена концентрација у односу на вршњаке, проблем организованог понашања, проблем социјалног функционисања, лош успех у школи. У животу постижу нижи социоекономски статус и имају више психијатријских проблема у поређењу са нормалном групом.

Описују се 3 могућа исхода хиперкинетског синдрома:

1. developmental delay – 1/3 ових малишана у одолесценцији више не испољава знаке поремећаја.
2. continual display око 40% хиперкинетичара задржава одлике синдрома. Испољавају се проблеми пажње, истрајности, контроле импулса, емоционалне и социјалне тешкоће.
3. developmental decay 30% случајева, симптоми су стално присутни и развија се озбиљна психопатологија и социјална патологија.

Због проблема које ова деца испољавају и немогућности да уче, не само из књига него и из живота, они захтевају много више бриге и пажње. Заслужују свеобухватан програм подршке, помоћи и у кући и у школи. Деца показују боље резултате када им се задатак издели у неколико целина и када га одговарају усмено, него писмено. Наставник мора да буде топао, јак, енергичан, толерантан и стрпљив, особа која ће мудро усмеравати дете. Подстицај и гратификација су неопходни исто као критика и укор.

Чланови породице имају пуне руке посла око ове деце. Често се догађа да су родитељи преморени и исцрпљени сталним причањем, буком, скакањем, уништавањем играчака, оловака, бојица. Укућани су неиспавани јер ова деца немају потребу за дужим сном. Понекад су и сами родитељи одбачени од стране својих пријатеља и родбине који избегавају сусрете са њима и њиховим дететом. Није ретко да се родитељима пребацује да нису добри родитељи и да нису способни за родитељство.

Родитељима и наставницима је потребно објаснити да ово дете има поремећај – урођени дисбаланс материја у дететовом мозгу. Детету је потребна мирна, стабилна, организована породична средина, једноставне инструкције, добро испланирано време, адекватан однос подршке и помоћи у развијању дететове одговорности.

Хиперактивна деца морају видети последице свог понашања и добијати повратну информацију чешће и брже него остала деца. Похвала и награда има

већи утицај него казна, али при томе похвала мора непосредно следити и бити повезана са пожељним понашањем. Детету је потребно јасно објаснити због чега, за који поступак је похваљен, и требало би бити праћено смешком, погледом, миловањем.

Дете треба хвалити и пред другима па ће и понашање које желимо постати учесталије или снажније пошто доводи до позитивних последица.

За успешно школовање хиперактивног детета од изузетног је значаја сарадња родитеља и наставника. Међусобна подршка родитеља и наставника је важна, и обе стране могу научити једна од друге. Родитељи ће се упознати са захтевима који се постављају пред дете,о организацији школе, договарају се о начинима решавања неких непожељних понашања, док се наставници упознају са снагама детета и позитивним странама, мотивацији детета.

Правила у учењу:

- обезбедити одговарајућу средину за учење;
- давати посебна упутства ученицима са хиперкинетским синдромом;
- правилно га оценити (не оцењивати пажњу него знање, дати само један задатак, а не више одједанпут, пратити дете, посматрати, омогућити му додатно време, не фрустрирати га);
- обезбедити помоћ и дисциплину;
- договорити награду и казну.

Хиперактивна деца боље савладавају јасно структурисане захтеве. Детету се може помоћи тако да се с дететом договори свакодневни распоред и рутина у извршавању школских задатака. Деца показују боље резултате када им се задатак издели у неколико целина и када га одговарају усмено, него писмено.

Корисно је од деце захтевати да бележе своје обавезе и оно што се од њих тражи и повремено проверавати да ли су то учинили.

Хиперактивно дете треба да седи у првој клупи и омогућити му да има што мање ствари на столу. Наиме, у првој клупи дете је јаче фокусирано на наставника и мања је могућност интеракције с другом децом у току часа.

Пожељно је да дете не седи покрај прозора или врата, јер ће дешавања изван учионице снажно утицати на пажњу детета.

У току часа потребно је чешће прилазити детету, похваљивати успешно завршене задатке, постављати више једноставнијих питања и усмеравати га да прати наставу.

Дете треба упознати са правилима понашања. Корисније је истицати пожељна правила него негативна. Позитивна понашања потребно је охрабрити и похвалити, док негативна игнорисати или применити раније договорену санкцију.

За хиперактивно дете неопходно је испред њега поставити остварљиве циљеве. Помоћи детету у планирању и јасном структурирању имаће за резултат позитивне резултате, Градиво је неопходно поделити у мање целине, проверавати

да ли је дете запамтило шта се од њега тражи, да ли је разумело налог. Успешнији су у усменом одговарању и зато треба избегавати писмене процене.

Хиперактивна деца често имају ниско самопоштовање које доводи до избегавања рада у школи због страха од неуспеха.

Често таква деца имају потешкоћа с учењем, не због недостатка способности, већ због емоционалних потешкоћа. Код хиперактивне деце може се смањити фрустрација током наставе омогућавањем кратких пауза или излазака из разреда. Такође, такво дете може добити и неке посебне обавезе: да буде стално редар, да носи књигу обавештења. Социјални живот ове деце није богат. Често су у центру пажње када направе проблем и неред, међутим деца се нерадо друже са њима и не бирају их за пријатеља. Децу треба усмеравати на заједничко дружење и бити модел према којем деца могу учити добре социјалне вештине.

Хиперактивна деца могу бити изузетно захтевни ученици. За наставнике је важно имати на уму да та деца имају озбиљан проблем. Хиперактивно дете ће успешно учити у средини која уважава индивидуалне разлике док ће претерано скретање пажње на разлике довести до стигматизације и осамљивања хиперактивног детета. Хиперактивна деца добро реагују на брижан став наставника и као последица тога високо су мотивисана и постижу сјајне резултате.

Литература:

1. Barkley, R. A. (1981): *Specific guidelines for defining hyperactivity in children* In: Advances in Clinical Child Psychology 4, New York, Plenum Press.
2. Bauer, M. A., Keefe, H. C., Shea, M. T. (2001): *Students with Learning Disabilities or Emotional Behavioral Disorders*, Merrill Prentice Hall, 355–375.
3. Бојанин, С.: *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 304–311.
4. Веселиновић–Јовановић, М. (2001): *Хиперактивно дете*, Београд: Задужбина Андрејевић.
5. Kendall, C. P. (2000): *Childhood Disorders*, Psychology Press, UK, 65–81.
6. http://www.ldonline.org/

Summary: Hyperkinetic syndrome is one of the most studied developmental disturbances. This syndrome is importantly significant due to its frequency and duration, the problem lasts for the whole life although changes in manifestations. It prevents harmonized functioning and normal development of a child. This is not the developmental phase only, which will pass; this is not the result of parents' failure in upbringing, nor a sign of child disobedience. So-called hyperactivity represents a true disturbance, a problem, which often worries parents, teachers, and mostly children who suffer from this disturbance.

Key Words: Hyperkinetic syndrome, developmental disturbances.

Резюме: Одним из наиболее часто изучаемых отклонений в развитии является гиперкинетический синдром. Он значителен по своей частоте и тем что это проблема которая продолжается

всю жизнь, меняющая только свои признаки. Правильное функционирование и обычное развитие ребенка становятся невозможными. Это не является только периодом развития который ребенок превзойдет, он не вызван неуспехами родителей в воспитании, и не признак плохого поведения ребенка. Так называемая гиперактивность реальное отклонение, проблема, и она часто становится причиной заботы родителей, учителей, но больше всех самых детей у которых отмечено отклоненее.
Ключевые слова: гиперактивный синдром, отклонения в развитии

МАРИЈА САКАЧ
Филозофски факултет
Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 177.5-029:316
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.263-275
Примљено: 28. 05. 2003.

СНОБИЗАМ
СОЦИОЛОШКО-ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ

Резиме: снобизам представља друштвену појаву која је изразитије присутна у култури и уметности, где их и најчешће прати у развоју. Међутим, снобизам може да прожима све области друштвеног живота.
Сноб, од engl. сноб, означава неотесану, хвалисаву и разметљиву особу. Односно, снобовима се називају људи који изигравају господу без услова за то и који безуспешно имитирају више стилове живота. Кругови, на неки начин, неприступачни обичним грађанима, најчешће омогућавају развој ове "паралелне" културне појаве. Основни елементи структуре снобизма су осећање зависти и затворености, као и осећање супериорности у односу на друге. Примарни мотив који прожима снобизам је остварење друштвене промоције. Позитивне одлике снобизма су оријентација снобова ка вишим културним вредностима.
Кључне речи: снобизам, сноб, друштвена појава, стил живота, љубав, мода, потрошња, култура и уметност.

К. Г. Јунг: ...“У сваком од нас (у неком мање, у неком више) обитава још увек неки шимпанза, лептир или инсект.”

Увод

Друштвено – политичка превирања одувек представљају значајне моменте за развој и промене у култури као једној од битних друштвених категорија. Фаворизовање културних вредности или готово спонтана појава неких њених противвредности резултат су специфичних социјалних услова.

Промене на политичком, друштвеном, економском, а тиме и на културном плану, добијају на значају изузетног обима, и на нашим просторима. Све више

крилатица "имати" потискује ону "бити" и врло често, уместо да се резултати науке и технолошког развоја користе на правилан начин, долази до хаотичности у хијерархији потреба.

А свака потреба, било примарна или секундарна, има одређене слојеве или конститутивне елементе:

- Когнитивни или сазнајни слој је претпоставка за појављивање одређене потребе. Потреба се увек претходно изражава у свести појединца који мора постати свестан њеног карактера, њене снаге, начина задовољавања, воље да се задовољи, њеног ефекта.
- Вредносни слој у вези је са избором и циљевима. Значајнији циљ има већу вредност па самим тим и потребу чијим се задовољењем постиже. Вредности селектирају и усмеравају потребе.
- Емоционални слој потреба указује на доживљавање одређене потребе, на осећања која се при томе исказују. Емоције изражавају јачину потребе.
- Конативни (интенционални) слој потребе огледа се у спремности појединца да делује у смеру задовољавања потреба, односно остварења циљева" (Илић, 1995, стр. 14).

Потребе за скупим и ретким стварима постају доминантне, нагомилавају се предмети потрошње.

"За већину истраживача модернизација је првенствено "дифузија иновација" и оријентација на промену; за друге ауторе мање су значајне ове економске одредбе модернизације, а више "вредности и начин понашања" (Пантић, 1990, стр. 5).

Живот у свом изворном облику замењује се имитацијом у којој човек постаје сам себи и својој околини отуђен и непознат. Такви услови производе различите културне промене, а неке од њих су снобизам и малограђанштина, као стилови живота.

Снобизам представља друштвену појаву у култури и уметности и најчешће их прати у развоју. Међутим, снобизам може да прожима све области друштвеног живота у којима долази до слепог повођења за модом и некритичког опонашања животних образаца тзв. "виших класа".

1. Дефиниција снобизма

"Снобизам (енгл. сноб), особине којима се одликују снобови: придавање важности себи, изигравање господина без услова за то, покондиреност, фићфирићство.

Сноб је онај који се слепо поводи за модом, обичајима и манирима тзв. "вишег света", онај који хоће да изиграва господина, а нема за то ни смисла ни средстава, "покондирена тиква", уображен човек, фићфирић (израз је вероватно скраћеница од лат. израза sine nobilitate = без племства, од напомене коју су у

XVIII веку стављали у скраћеном облику s. nob., у каталозима енглеских универзитета после имена младића грађанског порекла)" (Вујаклија, 1966, стр. 889).

"Филип ди Пиј де Кленшан: сноб се сматра оним човеком који се бар једним делом своје професионалне активности или својих активности у оквиру слободног времена труди да помоћу имитирања припадне некој затвореној друштвеној групи (клан, котерија, клика), односно у слојевима, кад већ припада таквој групи да спречи остале да у њу уђу" (Илић, 1980, стр. 97).

"Енглески Оксфордски речник одређује сноба као "неотесану, хвалисаву и разметљиву особу".

У САД, сноб је човек који "копира са разметљивошћу, обожава са понизношћу и без мере тражи да живи поред оних за које верује да су боље пласирани од њега."

"У речнику социологије и социјалне психологије не прави се разлика између сноба и скоројевића. "Снобовима се називају људи сиромашног порекла, који представљају некритичко опонашање стила живота тзв. "вишег друштва", у моди, манирима, тобожњим уметничким и интелектуалним преокупацијама и сл." (Илић, 1980,стр. 102-103).

"У књизи о снобовима, Виљем Текери, између осталог, каже да је сноб онај ко се понизно диви ономе што не разуме. Слично мисли Литре, повезујући снобизам са "стањем човека који се неукусно диви вулгарним стварима".

У енциклопедији Larusse, снобизам је одређен као "поза, смешна афектација, препоштено лицемерство", а према новијој варијанти исте енциклопедије "обожавање свега што је у току тј. актуелно и славно". Познавање нечега што је у тренду може бити скорашњег датума. Ако се то пренаглашава, може се упасти у скоројевиће" (Коковић, 1997, стр. 447).

Оно што је заједничко свим дефиницијама је да сноб игнорише оне који не иду за "снобовским ритуалом" (Илић, 1980, стр. 100).

2. Снобизам као стил живота

"Под културом се подразумева скуп традиционалних веровања и ставова који карактеришу и чине особеним један народ, тј. једно организовано друштво. Култура, такође, обухвата начин живота, мишљења и понашања који се преноси са генерације на генерацију" (Коковић, 1997, стр. 13). "Култура је, као општи термин, настала сукцесивно од низа различитих "култова". Другим речима, свака је култура била првобитно култ нечега или култ према нечему: "култ жита", "култ предака", "култ тела" ..." (Илић, 1985, стр. 92).

"Култура, субкултура и контракултура представљају елементе који одређују стил живота" (Коковић, 1997, стр. 432).

"Ако под културом подразумевамо начин живота, а под контракултуром начин живота који се предходном супротставља, онда субкултура и контракултура представљају издвојен стил живљења" (Дракулић, према Коковићу, 1997, стр 432).

Стил живота одређен је и одговарајућим културним оријентацијама, а културни елементи и културне вредности представљају његову стабилну структуру и њихово развијање иде у смеру обогаћивања стила живота.

"Ако начин живота одредимо као целину људске егзистенције, односно сложену слику друштвеног положаја, стил живота представља један од начина аспеката живота. Стил живота као начин понашања људи, као начин задовољавања потреба, веома је битан у формирању културних вредности.

У односу на друштвену активност могу се разликовати:

- делатни – стваралачки,
- пасивно – потрошачки,
- индиферентни стил живота.

А у односу на стваралаштво, разликују се следећи видови стила живота:

- традиционални,
- репродуктивно – имитаторски,
- престижни,
- демонстративни,
- индивидуално – стваралачки.

Стил живота може се третирати као егзистенцијални код" (Коковић, 1997, стр. 426 – 427).

"Стил живота доколичарске класе карактеришу манири лепог понашања, последња мода у облачењу, намештају, играма и спортовима" (Веблен, 1966, стр. 69).

Фром пише о "рецептивној оријентацији" која се појавила средином XIX века и којој је циљ да прима, да се напаја, да се стално има нешто ново, да човек тако ређи, живи стално отворених уста" (према Коковићу, 1997, стр. 437).

Када је реч о снобизму, неизбежна је веза између њега и културе, међутим, посматрано са њених маргина сноб се не сналази у систему вредности, погрешно вреднује културне и уметничке вредности, као и моралне. А пошто снобизам обухвата све облике живота, разумљива је област његовог утицаја на формирање стилова живота.

Стил живота одређују разни параметри као што су: друштвена моћ, образовање, доходак, квалификација, припадност етничким и другим друштвеним групама.

Један од значајних фактора који има велики утицај на формирање стила живота је слободно време у свом квантитету и квалитету.

"Снобизам није повезан само са уметношћу и културом у ужем смислу, већ и са доколицом, модом, разонодом, забавом, туризмом, итд. На тај начин постаје одређени стил живота, јер су многе активности слободног времена прожете снобизмом. Снобовски стил огледа се у тежњи да се путем одређених образаца понашања, процени и вредновање достигне свет виших кругова" (Коковић, 1997, стр. 446).

2.1. Законитости кретања и развоја снобизма

"Према констатацијама де Кленшана, снобизам се развија на основу двеју социолошких законитости:

- одређена друштвена средина се у толико брже инфицира снобовским понашањем, уколико је била у директнијој вези са првобитним снобизмом;
- друштвене средине које су биле затворенијег типа, у напору да се издвоје што више од осталих делова друштва, биле су дубље захваћене снобовским понашањем" (Илић, 1980, стр. 101).

Кругови, на неки начин неприступачни обичном грађанину, дакле затворени кругови, рађају снобизам због евентуалног осећања зависти које се изазива код оних људи који не могу да им се прикључе.

У тежњи да одрже неприступачност у односу на остале, снобови већих материјалних могућности набављају предмете есклузивних вредности и живе према обрасцима понашања који стављају акценат на изузетност.

Пошто снобизам обухвата широко поље деловања, у неким земљама и неким срединама чак поједини родови војске сматрају се привилегованим.

Снобизам пушта јаче корене у оним друштвима, у којима су промене на друштвено политичком плану изразитије. Јер, свака промена на том плану означава и промену у систему вредности, а сноб даје предност оним вредностима које су ниже по рангу од друштвено признатих и опште прихваћених.

Структуру снобизма чине основни елементи – осећање зависти и затворености, који највише долазе до изражаја код претерано амбициозних и недовољно критичних особа.

"Дијалектика овог друштвеног кретања изазива извесне промене и у редовима оних који већ припадају жељеним групацијама (класама, салонима, есклузивним клубовима, ...). Наиме, они настоје да што је могуће више заоштре критеријуме за приступ, да непрестано мењају услове пријема за снобовске култове.

С тим у вези, треба додати, да, ако снобизам уопште садржи елементе креативности на плану културе и уметности, онда они овде најпре долазе до изражаја. Том приликом се врши избор одређених културних и уметничких вредности на бази којих се може постати сноб (на пример: углађен и на одређен начин стилизован језик, поседовање приватних галерија слика или других уметничких збирки, односно реткости и сл.).

На пример: у тежњи да за себе обезбеде изузетан и привилегован положај, снобови који су боље материјално ситуирани, бирају за себе такве врсте културних вредности које су по нечему другом неприступачне: скупље марке аутомобила, луксузнија летовалишта, необичније спортске игре – тенис, голф, поседовање сопствених авиона, стварање ексклузивних клубова, организовање различитих састанака, балова, игранки и извесних форми тзв. елитног живота. У сваком случају ексцентричности" (Илић, 1980, стр. 102).

2. 2. Врсте и одлике снобизма

"Де Кленшан разликује две врсте снобизма: примарни и секундарни" (Илић, 1980, стр. 98).

Примарни или првобитни снобизам је настао по инерцији упражњавања култова, обичаја, церемонијала и дворских тајни који су настављени и после француско – буржоаске револуције 1789., када краљеви и дворови губе на значају. Иако су краљеви и монарси нестајали, навике које су стварали вековима, остају. Ради њиховог одржавања, измишља се нови ауторитет, који више није једна личност, појединац, већ читав један систем појава, које ће представљати интересовања.

Нови ауторитет у "отменим друштвима" XIX века у свим великим европским престоницама су катерије снобова.

Катерије стимулишу нове начине живљења, креирајући и негујући монденске манире, елегантне начине одевања, прописујући најситније детаље који се односе на контакте, конверзацију, лов, начин исхране и становања, коришћење слободног времена итд.

Салонски људи, представници овог снобизма одликују се великом продорношћу како би били примљени у најесклузивније салоне.

Једна од одлика примарног снобизма је слојевитост, иако међу примарним снобовима нема представника највиших и најнижих слојева. Између појединих слојева које чине блиски рођаци и пријатељи краљева, дворски саветници, церемонијал мајстори, куртизане, "размењује се" снобовски утицај који се преноси и на остале, који нису имали приступ дворовима. Снобизам се у оквиру слојева манифестује на различите начине применом одређених стандарда за поједине групације.

Према Кленшану делују две законитости проширења снобовских образаца понашања.

- Једна се односи на брзину преузимања образаца понашања карактеристичних за снобове, која је утолико већа, уколико је друштвена средина била у непосредном контакту са снобизмом.
- Друга се заснива на уверењу, да уколико је затворенија, необичнија и егзотичнија снобовска средина, утолико дубље дотиче постојећу социјалну средину.

Ова варијанта снобизма, која регрутује снобове са дворова, траје до 1914. године, када примарни снобизам, као свет доконих, ишчезава са богатом доколицом.

Секундарни снобизам, или друга фаза у развоју снобизма показује тенденцију спуштања на нивое и на оне друштвене слојеве који немају директну везу са дворовима.

У савременом друштву, овај вид снобизма постаје одлика, пре свега, доконих људи из најразличитијих слојева, у оквиру слободног времена, разоноде, спорта, туризма.

На тај начин секундарни снобизам постаје снобизам обичног човека у свакодневном животу.

Значајне карактеристике примарног снобизма преносе се и у секундарни и у њему добијају на снази.

2.2.1. Карактеристике снобизма

- "Једна од основних одлика снобизма се односи на доколичарске обрасце понашања, на поље доколичарских активности. Етика рада и професионалне активности стављају се у други план.
- Снобови себи и својим члановима додељују супериорну улогу у односу на остале.
- Снобизам увек означава припадност одређеним затвореним групама (клановима, кликама), чланови таквих затворених група слажу се да су у својим ставовима, мишљењима и уверењима супериорнији од осталих.

  За снобовске кругове није најважније да ли су поменуте вредности или критеријуми, на основу којих се остварује стварна или замишљена друштвена промоција, заиста прворазредне и опште признате друштвене вредности или су од другостепеног, или чак сасвим споредног значаја у хијерархији људских вредности.
- Снобовске групе ("клике") имају своје ритуале и знаке распознавања, места у којима се окупљају и у којима се диве сами себи, заштићени од погледа "обичних"" (Коковић, 1997, стр. 448).

Битна одлика снобизма је имитирање, а оно у социјалном смислу има горњу границу, јер највиши кругови немају више кога да имитирају, да би се показали вишим.

Уопште, снобизам се састоји од противречних елемената.

Област уметности трпела је снажан утицај преношења снобовских образаца понашања и манира са једне групе уметника на друге.

2.3. Социолошко – психолошки аспекти снобизма

Снобизам се одликује друштвеним, културним и социолошко – психолошким карактеристикама.

Друштвене карактеристике се односе на услове настанка снобизма у одређеним социјалним околностима.

"Његове варијанте потичу још из Старог века, јављају се у ренесанси и у XVIII веку. У XIX веку појављује се као друштвени феномен, када енглески писац M.W.Thacheray почиње да публикује у сатиричном лондонском часопису Punch серију чланака о снобизму кроз које је изучавао извесна понашања буржо-

азије у својој земљи" (Ph. du Puy de Chinchamps, Le snobisme, према Тодоровић, 1980. стр. 82).

"Основна социјална функција доколичарског понашања снобова огледа се у:

- о тежњи снобова да остваре изједначавање на вишем културном нивоу, због чега имају намеру да остваре сопствену културну и друштвену промоцију;
- о настојање снобова, по обезбеђењу вишег друштвеног положаја да повећају културну и социјалну дистанцу између себе и оних које сматрају да припадају нижим слојевима." (Илић, 1980, стр. 96).

Са социолошко – психолошког аспекта немоћ снобизма се испољава у његовој неспособности да постигне виши друштвени ниво, да увиди промашај и уочи нереалност. Сноб најчешће не успева да се одвоји од друштвеног слоја којем припада, због чега је у томе и његова трагедија. Међутим, ако успе да оствари културне аспирације, онда он престаје бити снобом.

Потреба за престижом, за супериорношћу, да се уздигне, да буде изнад, представља психолошке одлике снобизма.

Престиж се манифестује како у оквиру материјалних, тако и у оквиру друштвених, односно културних потреба.

Примарни мотив у снобовским настојањима је остварење друштвене промоције, односно промена друштвеног статуса, а тежња ка вишим културним вредностима је његов секундарни мотив.

Снобизам садржи и позитивне елементе који се огледају у оријентацији ка вишим вредностима, односно подизању културног нивоа, али гледано у целини, снобизам, ипак добија негативну оцену.

2.4. Снобизам и мода

"Мода ја начин одевања и понашања; може да обухвати и веровање и мишљење о свим текућим садржајима. Карактеристична је за одређено доба и генерације у њему.Одређена текућим културним схватањима и цивилизацијским околностима. Одражава психолошка стања и као таква предмет је психолошких проучавања.

Прихватање или одбијање моде претпоставља исти такав однос према одређеној друштвеној конвенцији. Облик и садржај конвенције одређен је материјално – технолошким околностима које се удружују са свесним или несвесним психолошким садржајима.

Мода има своја симболичка значења и наговештава психолошке промене, које затим могу утицати на друштвена и историјска кретања.

Појављује се позитивно, као нови облик, а стварно има и своје негативне односе, као одбацивање предходног.

С обзиром на широку категорију понашања, мода обухвата и идеолошку (политичку) димензију реалности" (Крстић, 1996, стр. 375).

"Социолошко објашњење моде ослања се на стратегију друштвеног разликовања, али ова стратегија има своје границе. Она разјашњава феномен експанзије моде "али не и замајце новотарија, култ друштвене садашњости, законитост невиђеног"" (Коковић, 1997, стр. 433).

Мода у ужем смислу речи је мода одевања. Ш.Ласло разликује "четири функције моде одевања које су више израз друштвеног живота, него естетског; а то су:

- религиозна,
- ратничка, односно војничка,
- еротичка,
- економска" (Ш.Ласло, према Илићу, 1980, стр. 136).

Снобовско понашање и законитости снобизма су у директној вези са модом. Посебно је изражена наглост и јачина којим је снобовско понашање продрло у филмску средину. Међутим, мода се кроз снобизам испољава на посебан начин. Тесно је повезана са њим и протеже се од праћења начина одевања до понашања у свим сферама друштвеног живота. Начин одевања заузима важно место у животу сноба оба пола.

"Карактеристике као што су изузетност и супериорност у одређеној средини у односу на животни стил (начин понашања, моду и др.) јесу основна обележја снобизма" (Тодоровић, 1980, стр. 84).

Сноб тежи да се истакне помоћу извесних небитних обележја, приказујући их битнима, изузетно важнима, приступајући им веома озбиљно.

Он осећа и верује да га посматрају и зато се мора повиновати најекстравагантнијим модним обележјима, при чему му недостаје критички смисао.

"Може се рећи да сноб гура социјалну функцију моде све дотле док она не дође у противречност са самом собом. Одевање снобова може се испољавати на два супротна начина: кроз ексцентричност (настраност), или кроз најсуптилнију повученост. Снобизам се испољава и у професионалном раду у вези са модом, односно начином одевања. У разним професијама могу се уочити елементи снобизма" (Тодоровић, 1980, стр. 86).

"Сноб узвишује моду до религије и све чини да јој се прилагоди. Али, увек пада у неизбежно "поред", јер трчи испред природне еволуције ствари. Он уз то, још налази начина да ступи у контакте са онима који не желе да чују за њега. У неизвесности је и зато му остаје само још један излаз: претеривање. Сноб је буквално приморан да буде више по моди него што је сама мода. Овакав начин понашања приближава га маргиналним бићима. Зато се сноб јавља само у извесним типовима друштва. То су друштва која су већ прошла кроз процес одмакле индивидуализације. Она показују велику мобилност у питањима моде" (Тодоровић, 1980, стр. 87).

Претеривање, пренаглашавање појединих елемената моде који нису битни у промени самог стила моде, представљају основне карактеристике снобизма у овој области.

2.5. Снобизам и љубав

Област љубави, такође може бити у блиској вези са снобизмом.

Снобизам у љубави, најчешће представља инструмент за долажење до циља: извесна сигурност, приступ вишим круговима, остварење различих индивидуалних жеља до приписивања еротске одлике партнеру, што већ припада различитим видовима сексуалних девијација.

"Снобовски однос" у љубави испољава се кроз разне карактеристике.

- Прва карактеристика је супротност у одабирању љубавних партнера. Снобови из нижих слојева теже да имају за партнера жене из виших кругова. У оваквим случајевима љубавни односи су средства да се сноб уздигне на хијерархијској лествици положаја тј. да уђе у више кругове.

Према томе, за достизање одређеног циља користи се и љубав као средство. За примарни снобизам је карактеристично да мушкарац сноб бира љубавницу која је од њега старија.

Млађе девојке са снобоским сличностима, привлаче мушкарци који су од њих много старији. И у оваквим односима је циљ да се уђе у виши свет који је за жену сноба затворен.

- Друга карактеристика снобизма у љубави јесте да се тежи за партнером или партнерком који поседују одређену славу (писац, чувена глумица, позната грофица, афирмисани сликар,...).
- Трећа карактеристика снобовског односа у љубави испољава се кроз несталност, мењање парнера, хировитост.
- Четврта карактеристика је у вези са еротским односима који се испољавају на подручју професионалне љубави" (Тодоровић, 1980, стр. 91–92).

У свету проститутки уочавају се групе које припадају "снобовском свету" од група које су "на дну". Из група које припадају "снобовском свету" регрутују се чланице тзв. пословне пратње.

2.6. Снобизам – култура и уметност

Област културе и уметности је област видног манифестовања снобизма. И снобови имају своју културу која се огледа у припадности групи посвећених. Посматрајући снобизам у овим сферама, долази се до најлакших разумевања снобовских предрасуда, јер снобизам у култури има најбоље индикаторе препознавања.

"Clinchamps и други истраживачи истичу да се понашање сноба у области културе и уметности рефлектује кроз претерано одобравање онога што је модерно.

Међутим, овај би суд био можда доста пренаглашен и зато га треба узети са извесном резервом. Сноб је у вези са литературом, сликарством, позориштем или музиком, радо њихов хвалисав.

Иако је без стручности, он спада у оно што се обично назива авангардом. Снобови су пронели славу дадаизма. Али они су, такође, били ти који су поново открили заборављене сликаре и заборављену музику" (Тодоровић, 1980, стр. 96).

Снобизам у култури и уметности је разноврстан и богат. Понашање сноба у овим областима препознаје се по претераном одобравању онога што је модерно. Снобови имају своју културу, која се огледа у томе што они припадају групи која има своје молитве, обреде и храмове. То су групе затвореног типа у које се не продире без лозинке или неких магичних речи.

У моди је пратити неке културне и уметничке покрете да би се достигла авангарда у тој области.

"Снобизам у култури поприма разне нијансе и прелази из једног подручја у друго. Мода снобовског начина одевања, мода – теме које се преносе из једне области уметности у другу, мода понашања која црпе сокове из уметности – то су моменти који карактеришу снобизам у култури и уметности" (Тодоровић, 1980, стр. 97).

2.7. Снобизам и потрошња

Напредак науке и технике омогућава задовољавање великог броја потреба и велику разметљивост и ексцентричност у потрошњи. Купују се и мењају куће, виле, аутомобили, јахте. Улаже се у кладионице, псеће болнице, баснословне забаве. Украшавају се кућни љубимци скупим огрлицама, изграђују им се егзотични надгробни споменици, коњи се напајају шампањцем, хране егзотичним цвећем.

Аутомобили заузимају посебно место у потрошњи и предмет су посебног обожавања. Сноб тежи да поседује аутомобил који не одговара његовој социјалној и материјалној ситуацији.

Он се идентификује са својим аутомобилом, што се очитује и при избору и другим односима према њему.

"У погледу ставова према аутомобилима уочавају се две тенденције: архаична и футуристичка. Архаичара карактерише укус према старим аутомобилима. Футуриста обожава кола сутрашњице. Плочица и регистарске таблице на аутомобилима су мотив за снобизам у свим земљама. Ако је регистарски број мањи означава више место у локалној и регионалној хијерархији" (Тодоровић, 1980, стр. 92).

Посебно код снобова, љубитеља аутомобила, значајно место заузимају грбови и друга обележја.

Закључак

Као једна од важних последица друштвено – политичких померања, која су најизразитија код друштава у транзицији, је појава слоја друштва са специфичним карактеристикама. Њихове одлике се огледају у тежњи ка брзом материјалном богаћењу, продору у виши друштвени слој, при томе не бирајући средства и начин.

Прокламовани циљ је најважнији, а до њега се не стиже радом, залагањем и применом моралних вредности, него бескурпулозношћу, грабежом, при чему потреба за угледом, престижом и супериорношћу постаје најважнија.

Из таквих слојева друштва регрутују се снобови, малограђани, кичлије, скоројевићи, који културу презентују на погрешан и негативан начин, правећи у њој пукотине и остајући на њеним маргинама или чак, отуђујући се од ње.

Литература

1. Веблен, Т., (1966): *Теорија доколичарске класе*, Београд: Култура.
2. Вујаклија, М., (1966): *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.
3. Илић, М., (1980): *Социологија културе и уметности*, Београд: Научна књига.
4. Илић, М., (1985): *Културеме*, Београд: Научна књига.
5. Илић, С., (1995): *Психологија потрошача*, Београд: Драганић.
6. Јунг, К. Г., (1984): *Динамика несвесног*, Нови Сад: Матица српска.
7. Коковић, Д., (1997): *Пукотине културе*, Београд: Просвета.
8. Крстић, Д., (1996): *Психолошки речник*, Београд: Савремена администрација.
9. Пантић, Д., (1990): *Карактеристике модерне личности и психолошка структура модернизма као вредносне оријентације*, Психологија, вол. XXIII, 3–4.
10. Тодоровић, А., (1980): *Социологија моде*, Ниш: Градина.

Summary: Snobbery represents a social phenomenon particularly present in areas of culture and art. However, snobbery can imbue all fields of social life too.

The (English) word *snob* defines a crude, boastful, and showing-off person. Namely, a snob is a person who pretends to be a nobleman, and imitates life-styles of higher classes. High-class circles, often unapproachable to common citizens, mostly influence the development of this "parallel" cultural phenomenon. The basic structure elements of snobbery are the felling of envy and exclusiveness, as well as superiority in relation to other people. Snobbery is characterized by the primary motive of social promotion. Positive characteristic of snobbery is a snob's orientation towards higher cultural values.

Key Words: snobbery, snob, social phenomenon, life style, love, fashion, consumption, culture and art.

Резюме: Снобизм представляет общественное явление которое в большей степени присуще культуре и искусству, чаще всего сопровождая их развитие. Но, снобизм может пронизывать все области общественной жизни.

Снобизм, от английского слова «сноб», означает неотесанную, хвастливую личность. Другими словами, снобами называем тех людей которые строят из себя господ, без нужных для того условий и которые безуспешно имитируют высшие стили жизни. Общественные слои которые как-то недосягаемые для обычных граждан, чаще всего дают возможность развитию этого «параллельного» культурного явления. Основные элементы структуры снобизма чувство зависти и замкнутости, как и чувство превосходства в сравнении с другими. Первый мотив пронизывающий снобизм – это осуществление общественного продвижения. Положительные характеристики снобизма - направленность снобов на высшие культурные ценности.

Ключевые слова: снобизм, общественное явление, стиль жизни, любовь, мода, потребительство, культура и искусство.

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

МР СТАНИСЛАВ КНЕЖЕВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор

СТРУЧНИ РАД
UDK: 371.214:681.817.1/.4
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.277-288
Примљено: 19. 11. 2003.

КУРИКУЛУМ ГРАДЊЕ ГУДАЧКИХ ИНСТРУМЕНАТА У НАС[1]

Резиме: Истражује се естетски аспект музичких инструмената, њихова градња у школском систему у нас и у свету; посебно о значају Учитељске школе у Сомбору, средњошколском или високошколском узрасту и плановима школовања у бившим Југославијама.
Предлажу се следећи предмети курикулума за *Рестаурацију и градњу виолина*: *Увод у органологију*, *Жичани музички инструменти*, *Виолинарске школе*, *Материјали у градњи виолина*, *Одржавање виолина и гудала*, *Рестаурација виолина*, *Естетика виолинских облика*, *Технологија виолинске градње*, *Инструменати* и *Камерна музика – оркестар.*
Закључује се о суштинској повезаности и могућој интерполацији наведених садржина као естетских (теоретско-практичних) у оквирима музике у високошколском систему.
Кључне речи: хармонија сфера, звона, тамбуре, виолине, Органологија.

Градња музичких инструмената у нас је одувек ван школског система, образовно и васпитно неартикулисана и неповезана са музичком уметношћу, мада и естетски непримећена, заправо у целости аматерска и импровизована; утолико су и музички инструменти неразумљиве тековине „далеке" (иностране) прошлости, који, сагласно временској природи музике, делују и бесконачно и тренутачно, о чему су филозофирали Шелинг (*Schelling*) и Шлегел (*Schlegel*),[2] иако нису нашли никакав естетски повод да би о музичким инструментима ра-

[1] Рад је настао у оквирима пројекта проф. др Емила Каменова *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, који финансира Министарство просвете и спорта Републике Србије.
[2] Шелинг ће писати у *Филозофији уметности* да је у новијој музици доминантна хармонија, као супротност ритмичкој мелодији старих.

матрали као о недељивом делу музике, па су инструменти и њихова градња остали у оквирима уметничког занатства.[3]

Антички став да *хармонија сфера* одређује како саму музику, тако и *етос*, али влада и музичким инструментима, никад није ни теоретски ни практично потврдио своју природу „владавине" на инструментима, већ је бесконачно филозофирано о метафизици и чулности музике као аксиомима у ствари (реалног) звучног облика, који (као да) није настао из музичког инструмента, већ је сама *хармонија сфера*.

Једино Хегел, поредећи *поезију* и *музику*, запажа да се у поезији тон не ствара помоћу (музичких) инструмената; тако је први пут, можда и несвесно, довео музику у зависност од музичких инструмената. Међутим, том запажању нико није посветио више пажње; ипак, и на сасвим површан поглед, њихова улога је неизмерна, таман толико да без њих музике – нема.

Градитељска пракса, каквог год нивоа била, одређује извесну поделу у смислу рестаурације и градње; одреднице су алат, простор, литература, материјали, традиција и др. Тако можемо рећи да су мајстори за жичане инструменте најзначајнији, јер су ови инструменти (поготово гудачки) најкомпликованији и за градњу и за рестаурацију, док за остале можемо рећи да се граде и рестаурирају код ретких мајстора (дрвени дувачи), или у специјализованим радионицама – фабрикама само за рестаурацију (лимени); надаље, градња удараљки, ако се схвати комплетан дијапазон од чегртаљке, ксилофона, гонга, па до звона, такође је компликована и разноврсна. За сваку од ових група у детаљу би требало донети курикулум, но, аутор се за почетак определио за гудачке инструменте, јер у форми чланка није могуће на једном месту обухватити све.

Место музичких инструмената у нашем школству

Посматрано историјски, први пут у српском школству музички инструменти се појављују на учитељским школама; прва школа је заснована пре 225 година у Сомбору као нормални течај. Мора се приметити да су инструменти тада уведени, а и „службено" кориштени, били људски глас или певање у цркви и црквена звона,[4] док су народни инструменти и певање постојали и кориштени ван школског система, мада се не може поћи извесна „образовна" структура у вези народне музике; евидентно, тадашњим а и садашњим школством заобиђена.

[3] Види о шегртском систему школовања у градњи гудачких односно трзачких (жичаних) инструмената код Станислава Кнежевића (1999, 221–231), „Виолинарство и његова педагогија у доба Адама Гутвајна", *Норма 3*, Сомбор.

[4] Дејан Деспић (1993), *Музички инструменти*, Београд; код правих, *црквених звона*, разазнају се најмање два тона, ударни, нотирани, који се чује одмах и, други после извесног времена кад затрепери цело звоно, као основни или резонантни за октаву или две дубљи од нотираног. За тон *с*

Постепено, музички инструменти из Средње Европе су продирали у наше крајеве, више из економског интереса Европејаца да их негде продају, него због наше потребе. Тако је током XIX века у школству, а и у народу, коначно прихваћено музичко писмо базирано на 5 линија; мора се нагласити да је у целости западног порекла, чијом су музичком сценом (за разлику од наше) у то доба тутњали звуци до крајњих граница тоналног музичког израза, потпуно развијеног симфонијског оркестра.

Православна црква, уз све дужно поштовање и без икакве зле намере или дела, имала је поприличан проблем око схватања музичких инструмената, а и музичког писма, рецимо, на коме се базирала слава чувеног *Српскої црквеної певачкої друштва* у Сомбору или *Београдскої певачкої друштва* (основаног 1853); поменимо, у чијем окриљу је његов покретач Милан Миловук почео предавати гудачке инструменте (виолину, виолончело и теорију).[5] На пример, доласком чувеног Драгутина Блажека (1871) на Учитељску школу у Сомбор, утицај европске музике се интензивира у школском систему, пре свега куповином музичких инструмената, па је 1873. школа купила два клавира, један хармонијум и тридесет виолина.[6]

У каснијим раздобљима развоја Учитељске школе у Сомбору углавном су се предавали класични музички инструменти, клавир и виолина, мада и други, поготово тамбуре, па се из тих делатности изнедрио и симфонијски оркестар и популарна тамбурашка музика.

Оркестар је пропао 1991. године услед незаинтересованости града и релевантних музичара, мада је располагао устаљеним финасијским средствима (од града), обимним инструментаријумом, нотним материјалом и незамењивом функцијом оркестра као „пробног или споредног" у наступима скоро свих наставника солиста са Факултета музичке уметности у Београду, али и из других

звоно је пречника 3,25 *m* и тежине више од 20 тона; да би се чуо тон за октаву дубље, звоно треба бити осам пута теже. Највеће кремаљско звоно у Москви је (*цар-колокол* из 1734) тешко скоро 220 тона са доњим пречником од 7*m*. Како се црквена звона могу чути и до 40 *km* и то може трајати и 8–9 минута по удару, нису примењива у концертним дворанама и у музичке сврхе. Међу првима звона је покушао применити Бах у *Кантати о смртноме часу*, употребом најмањих црквених звона. За Вагнеровог *Парсифала* конструисан је *ілокенклавир* (нем. *Glocken=звона*) са осам жица за сваки тон, у комбинацијама са контрабасима, тубом и тамтамом.
Glockenspiel = игра звона, старија је варијанта звончића; састоји се од низа правих звона различите величине са механизмом за покретање њихових клатана; у почетку, пре XIII века, понекад и само 4 звона (*carillon*/каријон, француски према лат. *quatrinio*, назив за 4 предмета) у посебном торњу, касније (у XVI веку) усавршен увођењем, уместо чекића којима се споља ударало у звона, механизма повезаног са клавијатуром и педала. На торњевима градских већница постојали су и механизовани инструменти за извођење и мањих композиција; Салцбуршки глокншпил је инспирисао Моцарта да примени сличан инструмнет у *Чаробној фрули* (1791); такође је и Хендл у ораторијуму *Саул* употребио *carillon*; користио се и у кућном музицирању, па и данас постоје школе за овај инструменат. Почетком XIX века начињена је варијанта са челичним плочицама и клавијатуром, а тек после су оубичајени звончићи са палицама.
Карактеристична су 49 звона постављена у новом храму Светог Саве на Врачару у Београду; интересантно, поред све колосалности београдски „глокеншпил" се једва чује у трећој улици.

[5] Стана Ђурић Клајн (1981), *Акорди прошлости*, Београд.

[6] *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778–1978*, (1978) Сомбор.

крајева тадашње Југославије.[7] Тако је сва музичка слава најстарије учитељске школе у Срба, у последње време, остала на настави (програмом прописане) – хармонике.

На другој страни, на музичким школама и „академијама", музички инструменти су основна средства за „произвођење" музике, која се као таква (позитивистички) подразумевају, али се о њима не филозофира, нити се њихова градња, рестаурација и одржавање прихвата као музичка делатност; може се рећи да су све „академије" у претходној Југославији основане релативно касно у односу на претходну музичку делатност на учитељским школама. Међутим, треба констатовати да је музика у обичним школама одувек један од непревазиђених проблема, често и најтежи предмет (мада и схваћен олако), па се у њима још мање може говорити о било каквом „схватању" музичких инструмената.

Један од најинтересантнијих проблема актуелне тамбурашке музике, „одувек" аутохтоне на подручју Војводине, јесте неистражено порекло тамбурашких инструмената; ако га овде помињемо као једну од (заборављених) тековина Учитељске школе у Сомбору, ваљало би поставити питање како су тамбуре успеле нестати из нашег научног и практичног видокруга (наравно, онда и из педагошког), јер, где би требало да се води рачуна о инструментима, ако не на месту њиховог настанка и развоја.

О поменутом може се рећи тек мало; тамбуре су настале током XIX века, додуше мењајући облик и састав (врсту; почев са *самицама*) инструмената, да би данас, може се рећи, тамбурашки инструменти обухватали *примицу*, облика кутлаче (сматра се, пореклом од непознатог сремског аутора), *гитарске тамбуре*, облика гитара (баспримове, контру и тамбурашко чело) и *тамбурашки контрабас*, за кога се зна да је настао преправком гудачког контрабаса.[8]

Ако додамо да су тамбуре уврштене у програме музичких школа, равноправно би их требало уврстити са виолинама и у смислу градње (у том случају *лаутарства*); разлог више је да су се на нашим просторима мајстори за гудачке инструменте углавном бавили и тамбурама, гитарама и другим сличним жичаним инструментима.

---

[7] Пре Другог светског рата Оркестар је достигао (аматерске) симфонијске размере, настајући као дугогодишња тековина Учитељске школе у Сомбору, да би после Другог светског рата деловао у форми градског оркестра и уз мање или веће падове и успоне трајао до 1991. год.
Покојни **Драгослав Митровић**, дугогодишњи директор музичке школе у Сомбору и диригент градског хора и оркестра, заснивао је политику оркестра и хора на међународној сарадњи између Сомбора и Баје, па је једно време оркестар био јединствено тело са сличним у Баји; колико би овакав оркестар данас био од користи, толико је штете направљено његовим укидањем.

[8] Станислав Кнежевић (1997, 24), *Градња виолина у Србији*, Сомбор; „Раб је (*Károly Raab; 1860–1943*) преправком редовног гудачког контрабаса изградио тзв. тамбурашки бас. Разлика је што тамбурашки бас нема душу, већ уместо ње има греду. Тако на горњој дасци постоје две уздужне греде, на свакој половини даске по једна. Оне су истоветне и симетрично постављене. Осим ове суштинске разлике која даје и битну разлику у снази, боји и носивости тона, преправљен је и врат. Он је постављен под мањим углом тако да хватаљка са праговима, као код свих тамбура, долази директно у раван са горњом даском."

Рестаурација и градња музичких инструмената у школском систему

Проблем школовања кадрова за рестаурацију и градњу музичких инструмената заснива се на чињеницама да без музичких инструмената нема музике и да њихов квалитет и звучне особине омеђују како композитора тако и извођача и слушаоца, или дефинитивно условљавају могућност музичко-естетског суда;[9] музички инструмент је апсолутни услов музичке комуникације, па је у крајњем укида или омогућава.

Даљи аспекти проблема су изучавање музичких инструмената као предмета Органологије[10] у смислу рестаурације и градње у школама за музичку уметност или другим школама и средњошколски или високошколски узраст образовања.

Може се рећи, пошто су музички инструменти услов музике, да онда и њихова градња и рестаурација, претпоставка, спада у музичку уметност; ипак, у пракси је присутан рад и у оквиру ликовне примењене уметности. Као примењена уметност музички инструменти „не обухватају" акустичке аспекте, али би се могли изучавати у оквиру рестаурације која мање-више подразумева градњу. У сваком случају градња и рестаурација музичких инструмената су естетске делатности и теоретски и примењено и (експериментално) технолошки.

Школовање на средњошколском нивоу је покушано осамдесетих година у загребачкој музичкој школи, али постигнућа нису испунила очекивања, јер, закључак је био, узраст је „ран", заправо су делатности саме градње претерано захтевне и „неинтересантне" средњошколцу. Међутим, тада је макар учињен велики напор да се сагледа потреба за таквим школовањем, да се пошаље наставнички кандидат (Славко Домитровић, за гудачке инструменте) на усавршавање у иностранство, да се нађе простор, алат, материјали за градњу и да се донесе план и програм, што све скупа потврђује потребу за таквим школовањем.

За школовање градње музичких инструмената у Загребу предвиђен је следећи план.[11]

---

[9] Као код Канта, *Immanuel Kant, 1991*, *Критика моћи суђења*, Београд.

[10] *Muzička enciklopedija 3* (1977, 5), Zagreb; *органологија* или *органографија* је наука која се бави истраживањем и описивањем градње инструмената и њиховог историјског развоја. Утолико се разликује од *Музичких инструмената* или *Познавања музичких инструмената* као образовних предмета у музичком школству који првенствено имају за циљ аранжирање или композицију, па су за њих „занатски" и везани. Ако „инструменте" треба изучавати ради знања о њима (рецимо, као на Учитељском факултету), а не ради компоновања или аранжмана, прикладнија је настава Органологије.

[11] Glazbena škola (1986), *Opis profila; nastavni plan i programi, graditelj i restaurator gudačkih i trzalačkih glazbala*; Zagreb.

	сати тједно				сати годишње
Ужестручни предмети:	I	II	III	IV	
Познавање материјала и технологија обраде	2	2	-	-	70
Познавање материјала и технологија обраде – вјежбе	2	2	-	-	70
Алат и прибор за израду глазбала	2	-	-	-	35
Обликовање за глазбало и градња	6	6	6	6	420
Физикалне основе и акустика глазбала	-	2	-	-	35
Нацртна геометрија	-	-	2	-	35
Нацрти облика и конструкција глазбала	-	-	-	2	35
Поправак глазбала-вјежбе	-	-	4	4	140
Повијесни развој глазбених инструмената	-	-	2	2	70
Инструмент	2	2	2	2	140
Солфеггио	2	2	2	2	140
факултативни дио					
Градња кутије за инструмент					70
Хармонија					70
Повијест глазбе					70

Аутору је познато да се ових година нешто покушавало и у Београду на нивоу средње школе (столари или стилски намештај), но, из загребачког искуства се види докле то може стићи, ако је уопште кренуло, још и са маном да делатност није увршћена ни као музичка, ни као естетска; слично је покушано на занатском нивоу и у Љубљани између два светска рата.

У Београду 1950. такође је установљено извесно школовање за градњу гудачких инструмената. Једногодишњи курс је водио Карло Паржик, а похађала су га три словеначка[12] и три војвођанска (мађарска) кандидата.[13] Школовање је садржало следеће предмете:

1. *Историја о градњи виолина*,
2. *Основни појмови о музици*,
3. *Физика* (*о акустици*),
4. *О функцијама и конструкцији појединих делова виолине*,
5. *О врстама и квалитету материјала потребног за градњу виолина* и
6. *Практична упутства за градњу виолина*.

Битна новина у Паржиковој Школи било је практично напуштање шегртског система, тако да су предмети имали карактер савременог предавања и вежби. Такође, после школовања полазници Школе су отишли да раде, словеначки у *Товарну глазбил Менгеш*, а војвођански у *Војвођанску индустрију инструмената – „Тон”*, и касније нису имали обавезу да стажирају и полажу мајсторски испит ван радног места.

Друго за нас релевантно искуство је, назовимо је, *Школа за градњу музичких инструмената* на Музичкој академији у Будимпешти. Тамо је у почетку дефинисан студиј од две године, и, по сведочењу наших полазника у тој школи, период је продужаван, јер није био довољан да се савлада градња инструмента. Највећа мана школовања, у педагошком смислу, јесте стажирање код познатих мајстора широм Мађарске, што сведочи о остатцима шегртског система и недостигнутом *научном* нивоу; ако је за утеху, свуда по западу је слична ситуација.

Наша настојања би требало усмерити на 1) „схватање” музичких инструмената као музичких и (да ли) у музичком школству, 2) свакако као теоретских и практичних естетских делатности и на 3) факултетском нивоу образовања.

Предлог наставног плана и програма рестаурације и градње виолина

Структура курикулума основних студија уже уметничко-научне области *РЕСТАУРАЦИЈА И ГРАДЊА ВИОЛИНА* у основном курсу садржала би предмете (курсеве): 1) *Увод у органологију*, 2) *Жичани музички инструменти*, 3) *Виолинарске школе*, 4) *Материјали у градњи виолина*, 5) *Одржавање виолина и гудала* и 6) *Реставрација виолина.*

У **напредном курсу** били би следећи предмети: 7) *Естетика виолинских облика* и 8) *Технологија виолинске градње*.

[12] Darja Koter (2001, 91), *Goslarstvo na Slovenskem*, Ljubljana; помиње „trije, ki so delovali v tovarni *Melodija* v Mengešu: Anton Štendler (1923–), Alojz Blejc (1932–) in Eugen Kosovel (1902–)”.
[13] Станислав Кнежевић, цитирано дело (1997, 47).

Изборни предмети били би: 9) *Инструменат* и 10) *Камерна музика – оркестар.*

Увод у органологију обухвата **циљ:** упознавање студената са музичком акустиком, класификацијом и познавањем музичких инструмената и **садржај:** карактеристике звука, аликвотног низа, акустичке грађе ува; класификација музичких инструмената на удараљке, дувачке, жичане и др.

Начин рада био би 12 часова предавања и 6 часова вежби.

Захтеви су присуство на предавањима, вежбама, положени колоквијум из вежби и положени испит.

Вреднује се бројчаним оцењивањем од 5 до 10.

Време одржавања курса је први семестар.

Оквирна литература је Девић, Драгослав (1977): *Етномузикологија III*, Београд; Деспић, Дејан (1993): *Музички инструменти*, Београд; Настасијевић, Светомир (1962): *Музички инструменти*, Београд; *Музичка енциклопедија* (1971/74/77), Загреб; Sachs, Curt (1919): *Handbuck der Musikinstrumentenkunde*, Leipzig.

Жичани музички инструменти обухватају **циљ:** изучавање развоја облика жичаних музичких инструмената; **садржај:** опис облика лаута, мандора и мандолина, цитри, гитара, ребаба, крауда, монохорда, органиструма, ребека, гусли, фидла, лире да брачо, виола да гамби, гајги и бастарда; **начин рада:**12 часова предавања и 6 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама, положени колоквијум из вежби и положени испит; **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** други семестар; **оквирну литературу:** Пашћан, Светолик (1956): *Историјски развој гудачких инструмената*, Београд; Сацхс, Цурт (1940): *The History of Musical Instruments*, New York; Coates, Kevin (1985): *Geometry, Proportion and the Art of Lutherie*; Oxford.

Виолинарске школе обухватају **циљ:** упознавање стилова градње и представника виолинарских школа у свету и у нас; **садржај:** општи развој виолинарства (виолина, виола, виолончела и контрабаса); Амати, Гаспаро да Сало, Мађини; Штајнер, Клоц; Страдивари, Гварнери, Бергонци, Руђери; Гранчино, Ландолфи, Тесторе; Тонони, Серафин, Гофрилер, Монтањана; Техлер, Платнер, Гаљано, Каркаси, Батиста; Гвадањини, Презенда; Лупо, Турт, Виом, Пека, Виорин; и бечки, мађарски и наши мајстори; **начин рада:** 12 часова предавања и 6 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима и положени испит; **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** други семестар; **оквирну литературу:** Ваннес, Рене (1951): *Dictionnaire Universal des Luthiers*; Brussels; Geyer, József (1913): *A Magyar hegedükészítök*, Budapest; Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор; Lütgendorff, Wilibald Leo (1922): *Die Geigen und Lautenmacher vom Mittelalter bis zur Gegenvart II*; Frankfurt am Main; Пашћан, Светолик (1964): *Antonius Stradivarius Cremonensis*, Београд; Пашћан, Светолик (1966): *Виолинари*

породице Гварнериус, Београд; Fuchs, Albert (1986): *Taxe der Streichinstrumente*, Leipzig.

Материјали у градњи виолина обухватају **циљ:** учење о материјалима употребљаваним у градњи виолина и гудала; **садржај:** особине дрвета (смрека, јавор, ебанос, пернамбуко, јова, липа), смола (венецијански терпентин, стразбуршки терпентин, шелак, прополис, гумарабика, сандарак, мастикс, копал, ћилибар), растварача (алкохол, вода, уља: в. терпентина, клеке, лаванде, ланено) и импрегнативних средстава (туткала, поташа и прополис, алкохол и прополис и стаклена вода); **начин рада:** 12 часова предавања и 6 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама, семинарски рад и положен испит; **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** други семестар; **оквирну литературу:** *Gewa — каталог алата, материјала и инструмената*, Mittenwald; Gerard, Johan (1633): *The Herbal or General History of Plants*; Лондон; Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор; Sacconi, Simone (1972): *Il „Segreti" di Stradivari*, Cremona; Угреновић, Александар (1951): *Дрво за резонанцију од Страдиварија до данас*; Загреб; Hammerl, Josef & Reiner (1988): *Geigen Lacke*, Frankfurt; *Шумарска енциклопедија* (1987); Загреб.

Одржавање виолина и гудала обухвата **циљ:** одржавање виолина и гудала у валидном акустичко музичком стању; **садржај:** одржавање и замена потрошног материјала, жица, чивија, душе, пражића, хватаљке, кобилице, држача жица, лака, струна и др; **начин рада:** 12 часова предавања, 12 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама и положен испит; **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** трећи семестар; **оквирну литературу:** *Gewa — каталог алата, материјала и инструмената*, Mittenwald; Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор; Pigoli,Soffientini et all. (1980): *Il violine e i suoi formati*, Cremona; Strobel, Henry (1991): *Useful Measurements for Violin Makers*, Aumsville.

Реставрација виолина обухвата **циљ:** рестаурирање оштећених или недостајућих делова виолина; **садржај:** лепљење дасака на странице, врата на усадишту, распуклина на врату и чивијишту, распуклина и пробоја на даскама и страницама; исправљање деформисаних делова; замена дасака, резање *ф* отвора, замена греде, замена пањева, замена странице, замена врата са пужем; **начин рада:** 12 часова предавања и дванаест часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама и положен испит; **вредновање:** бројчаним оценама од 5 до 10; **време:** четврти семестар; **литературу:** Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор.

Естетика виолинских облика обухвата **циљ:** изучавање естетике виолинских облика (корпуса у тлоцрту, врата и пужа; и сводова); **садржај:** утицај античких школа на развој геометрије; примена „златног пресека" у конструкцији виолина, геометрија ирационалних бројева; до сада познате теорије конструкција

виолина, акустичко значење конструкције виолинских облика; Паржиков метод штимовања корпуса; геометрија и акустика (конструкционих) „поља" на даскама; акустика греде; **начин рада:** 12 часова предавања и 12 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима и вежбама, семинарски рад, положен колоквијум из вежби и положен испит; **вредновање:** бројчаним оценама од 5 до 10; **време:** пети семестар; **оквирну литературу:** Гика, Матила (1987): *Филозофија и мистика броја*, Нови Сад; Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор; Kresnik, Franjo (1951): *Staroitalijansko umijeće građenja gudačkih instrumenata*; Zagreb; Lawlor, Robert (1982): *Sacred Geometry*, London; Паржик, Карло (1987, 171) „Решење проблема староталијанских виолина и осцилациона теорија", *Зборник Матице српске за сценску уметност и музику 1*, Нови Сад; Strobel, Henry (1991): *Useful Measurements for Violin Makers*, Aumsville; Coates, Kevin (1985): *Geometry, Proportion and the Art of Lutherie*; Oxford.

Технологија виолинске градње обухвата **циљ:** савладавање технолошких поступака у градњи виолина; **садржај:** израда модела и шаблона према конструкционом нацрту (за врат са пужем, за даске и *ф* отвор); градња пужа, врата, страница; састављање страница у калупу; градња горње даске и греде, доње даске; справљање импрегнације и бајца, површинско импрегнирање и бајцовање; састављање корпуса и врата; лакирање (готовим лаком) и глачање лака; **начин рада:** 12 часова предавања и 24 часа вежби; **захтеве:** присуство на предавањима и вежбама, урађени сви калупи и шаблони и положен испит; **вредновање:** бројчаним оценама од 5 до 10; **време:** шести семестар; **литературу:** Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор; Угреновић, Александар (1950): *Технологија дрвета*, Загреб; Hammerl, Josef & Reiner (1988): *Geigen Lacke*, Frankfurt.

Инструменат обухвата **циљ:** савладавање извођења и уметности свирања на одабраном гудачком инструменту (на којем је студент и раније напредовао или бира на самом студију); **садржај:** савладавање одабраног инструмента (технике и интерпретативне естетике) и извођења на примерима из литературе, на примерима прописаних програмом за музичку наставу зависно од претходног музичког образовања студента; **начин рада:** 12 часова предавања и 24 часова вежби; **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама, положени колоквијум из вежби и положени испит; **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** сви семестри; **литературу:** бирану зависно од напредовања студента за одговарајући инструмент по програмима за уобичајено музичко школство.

Оркестар – камерна музика обухвата **циљ:** естетско-интерпретативни развој музичких способности студената извођењем одабраних дела оркестарске или камерне литературе; **садржај:** рад на усавршавању интонативних квалитета и проширивању познавања оркестарске (симфонијске) и камерне литературе; упознавање културне баштине нашег и других народа, музичким наступима,

концертнима гостовањима, аудио снимцима и др; **начин рада:** 24 часа вежби **захтеве:** присуство на предавањима, вежбама, положени колоквијум из вежби и положени испит (концерт); **вредновање:** бројчано оцењивање од 5 до 10; **време:** у свим семестрима (студента који учествује у Оркестру треба стимулисати ослобађањем од других изборних предмета); **литературу:** по избору.

Закључци

Дискусије у овом чланку наводе на закључке о градњи музичких инструмената као првенствено музичкој делатности, иако се некоме, ко музици није близак, може чинити да „тањење дасака" нема везе са музиком. „Тањење дасака" је толико суштинско да подразумева највишу естетику као што је „компоновање" *хармоније сфера* коју су стари Грчки филозофи мислили као метафизичку и нечујну, а аутор тврди да се налази у *облицима* музичких инструмената. Градитељ који не познаје хармонске законе садржане у *хармонији сфера* боље да не почиње материјалне радове; јер је то само тактилни аспект који је поред, а не испред, *Геометрије* **одређује** *облике хармоније сфера* (музику). Дакле, претече музичких форми су форме музичких инструмената, а претече композитора су њихови градитељи.

Музичко-естетски оквир на факултетском нивоу била би крајња одредница о школовању за градњу музичких инструмената; у овом чланку са предложеним предметима за *Ресаураацију и градњу виолина*. Мишљење аутора је да наш школски систем, са неколико музичких факултета, иако у транзицији (а и због транзиције) може и треба на њима наћи места и за градњу музичких инструмената.

Литература

1. Gerard, Johan (1633): *The Herbal or General History of Plants*; London.
2. *Gewa* — каталог алата, материјала и инструмената, Mittenwald.
3. Гика, Матила (1987): *Филозофија и мистика броја*, Нови Сад.
4. Глазбена школа (1986): *Опис профила; наставни план и програми, градитељ и реставратор гудачких и трзалачких глазбала*, Загреб.
5. *200 година образовања учитеља у Сомбору 1778–1978* (1978): Сомбор.
6. Деспић, Дејан (1993): *Музички инструменти*, Београд.
7. Ђурић Клајн, Стана (1981): *Акорди прошлости*, Београд.
8. *Kanta, Immanuel* (1991): *Критика моћи суђења*, Београд.
9. Кнежевић, Станислав (1999): *Виолинарство и његова педагогија у доба Адама Гутвајна*, Норма 3, Сомбор.
10. Кнежевић, Станислав (1997): *Градња виолина у Србији*, Сомбор.
11. Котер, Дарја (2001): *Госларство на Словенскем*, Љубљана.

12. Kresnik, Franjo (1951): *Staroitalijansko umijeće građenja gudačkih instrumenata,* Zagreb.
13. Lawlor, Robert (1982): *Sacred Geometry*, London.
14. *Музичка енциклопедија (1991/4/7)*, Загреб.
15. Паржик, Карло (1987,171) *Решење проблема старошалијанских виолина и осцилациона теорија*, Зборник Матице српске за сценску уметност и музику 1, Нови Сад.
16. Pigoli, Soffientini et all. (1980): *Il violine e i suoi formati*, Cremona.
17. Sacconi, Simone (1972): *Il „Segreti" di Stradivari*, Cremona.
18. Strobel, Henry (1991): *Useful Measurements for Violin Makers*, Aumsville.
19. Угреновић, Александар (1951): *Дрво за резонанцију од Страдиварија до данас*; Загреб;
20. Угреновић, Александар (1950): *Технологија дрвета*, Загреб;
21. Hammerl, Josef & Reiner (1988): *Geigen Lacke*, Frankfurt;
22. Coates, Kevin (1985): *Geometry, Proportion and the Art of Lutherie*; Oxford.
23. *Шумарска енциклопедија* (1987); Загреб.

Summary: The paper examines esthetic aspects of music instruments, their building in educational system in our country and abroad, particularly the importance of Teacher Training School in Sombor, secondary and high school age, and educational plans in former countries that bared the name of Yugoslavia.
For *Restoration and Violin Building: Introduction to Organ Construction, String Instruments, Violin Schools, Violin Building Materials, Maintenance of Violins and Bows, Restoration of Violins, Esthetics of Violin Forms, Technology of Violin Building, Instrument, and Chamber Music-orchestra*.
The author concludes that there is a substantial connection and a possible interpolation between the above named contents as esthetic ones (theoretically practical) within music in the system of higher education.
Key Words: sphere of harmony, bells, tambourines, violins, organ construction.

Резюме: В работе исследуется эстетический аспект музыкальных инструментов, их создание в школьной системе у нас и в мире; особенно подчеркивается важность Педагогического института в Сомборе, возраст старших классов общеобразовательной школы или ВУЗ-а; говорится о образовательных планах в прежних Югославиях.
Мы предлагаем следующие предметы для учебного плана для *Реставрации и создания скрипок: Введение в органологию, Струнные музыкальные инструменты, Школы для скрипичных мастеров, Материалы для создания скрипок, Ремонт скрипок и смычков, Реставрация срипок, Эстетика срипичных форм,, Технология создания скрипок, Инструменти и камерная музыка – оркестр*.
Сделан вывод о существенной связи и возможной интерполяции выше указанного материала как эстетического (теоретическо практического) материала в рамках предмета музыки в ВУЗ-ах.
Ключевые слова: гармония сфер, колокола, тамбур, скрипки, органология.

ДР МИЛАН ЈОВАНОВИЋ
Здравствени центар
“Др Радивој Симоновић
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
UDK: 616.34–008.314.4–053.5
BIBLID: 0353-7129,9(2003)2-3, p.289-297
Примљено:

АКУТНА ДИЈАРЕЈА У ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Акутна дијареја је честа појава у свакодневној педијатријској и општој лекарској пракси. У око 90% случајева акутних дијареја узрочник је инфективни агенс (најчешће бактерија или вирус). У нашој земљи инфективне дијареје су по учесталости оболевања од инфективних болести на другом месту, одмах иза инфекција респираторног тракта у деце школског узраста, али и у старијој популацији. Основни принцип у спречавању настанка акутне дијареје је уништавање инфективних агенса и спречавање њиховог даљег ширења и размножавања. Основна клиничка карактеристика је нагли губитак течности и електролита. Следствено томе основни терапијски принцип подразумева надокнаду воде и електролита (калијума и натријума). Дијета је обавезни вид терапије са циљем да се максимално поштеди оболело црево и истовремено обезбеде неопходне калорије. Антибиотици се примењују код око 5% оболелих (изузетно ретко у школском узрасту) и њихова примена мора бити строго ограничена и искључиво је у надлежности лекара.
Кључне речи: акутна дијареја, школски узраст, последице, спречавање, терапија.

Под дијарејом (проливом) се подразумевају учестале столице (више од три дневно) и/или повећање њиховог волумена и садржаја у води. Дијареје се деле на акутне које трају неколико дана, највише три недеље и хроничне које трају више месеци или година и практично се изузетно ретко јављају у школском узрасту (Поповић и Стајић,1992).

У овом узрасту акутна дијареја је често праћена грчевима у трбуху, повраћањем и повишеном телесном температуром. Нагло настала дијареја код претходно здраве особе најчешће је узрокована инфективним агенсима, потом лековима, хируршким болестима, психогеним стресом, итд. Узрочници су следећи:

1. Инфективни агенси (могу узроковати дијареје епидемијских размера у школама уколико је присутан колективан начин припремања хране):

а) Бактерије: салмонеле, шигеле, ешерихије коли, кампилобактерије, јерсиније, вибриони колере итд.
б) Вируси: норволк, ротавируси, аденовируси итд.
в) Гљиве: кандида.
г) Протозое: амебе и ламблије.
д) Запаљенски процеси у трбушној дупљи или малој карлици: упала слепог црева, жучне кесице или панкреаса итд.

2. Васкуларни поремећаји: тромбоза или емболија крвних судова у трбушној дупљи.

3. Акутна хируршка, гинеколошка и уролошка обољења: перфорација црева и камење у жучној кесици или бубрезима.

4. Лекови:

а) Антибиотици: клиндамицин, линкомицин, ампицилин (Пентрексил), цефалексин (Палитрекс), итд.
б) Остали лекови: дигиталис (дилакор), пропранолол (индерал), диуретици (ласикс), резерпин (бирезид, бринердин), кинидин (ритмохин), колхицин, лактулоза (порталак), антациди (гелусил лак), лаксанси (горка со, дулколакс, чај од сене), жучне киселине, цитостатици, препарати гвожђа, леводопа (мадопар).

5. Тровања:

а) Тешки метали:
   - пестициди: арсен, талијум.
   - остали метали: антимон, кадмијум, бакар, жива, сребро.
б) Остали отрови: гљиве, пупавка (amanita phaloides), мухара (Amanita muscaria), киселине, базе, инсектициди, соли магнезијума, детерџенти, сапуни.

6. Алергија: преосетљивост на млеко, јаја, јагоде, шкољке, ракове итд.

7. Психогена дијареја (релативно честа у школском узрасту).

Акутна дијареја је код око 90% оболелих изазвана инфективним агенсима, а код велике већине болест је блага и краткотрајна и завршава се излечењем без терапије антибиотицима. Клиничко излечење, тј. престанак дијареје не значи истовремено и бактериолошко излечење, односно престанак излучивања клица, јер особа може бити здрава али и даље може излучивати клице.Ово може имати важну улогу у ширењу епидемија у школском колективу. Сматра се да особа није заразна тек ако су три узастопне копрокултуре (бактериолошки прегледане столице) негативне.

Са практичног становишта дијареје се класификују у 5 основних облика (Абрам С., 1999):

1. једноставна, некомпликована дијареја која се лечи оралним уносом раствора који садрже воду, глукозу и електролите код којих специфичност узрочника није значајна (салмонеле, јерсиније, кампилобактерије, неки сојеви ешерихија коли или вируси).

2. крвава дијареја (дизентерија или срдобоља) узрокована шигелама или неким сојевима ешерихије коли, изузетно ретко салмонелама.

3. перзистентна дијареја која траје бар 10 дана.

4. тешка дијареја као код колере, коју оболели најчешће доносе из земаља Блиског или Далеког истока.

5. минимална дијареја, често праћена повраћањем која је типична за неке врсте вирусних дијареја или је узрокована стафилококусом.

У школском узрасту као и у другим добним групама најчешћа је инфективна дијареја, али је психогена (због страха) далеко чешћа него у осталим добним групама. Од клиничких облика у овом узрасту је најчешћа једноставна, а потом минимална дијареја, праћена повраћањем.

Епидемиолошки аспект

Акутне инфективне дијареје имају посебан друштвени значај због особине да у повољним условима појединачни случајеви могу прерасти у епидемију како у слабије развијеним тако и у високо развијеним земљама, нпр. у школским колективима (Јовановић, 2000). Оне су космополитска обољења. Према подацима Светске здравствене организације (СЗО) инфективне дијареје су по учесталости јављања међу заразним болестима на другом месту у Европи.

Према подацима Института за заштиту здравља "Др Милан Јовановић Батут" у Београду, Националног центра за превенцију и контролу заразних болести, на цревне заразне болести у укупном броју оболевања од заразних болести отпада око 27%. Годишње се овом Центру пријави око 23000 случајева акутних инфективних дијареја са територије Републике Србије без Косова и Метохије. Од узрочника у највећем проценту су изоловане салмонеле (око 13%), док код 60% оболелих узрочник није откривен. Анализа стопе учесталости у односу на добне групе показује да је највише оболелих регистровано у узрасту до 4 године, а потом у раном школском узрасту (од пете до девете године).

Број регистрованих оболелих без обзира на свакодневно усавршавање дијагностичких поступака далеко је мањи него што је стваран број оболелих. Често се дешава да мање епидемије или чешће појединачни случајеви остају непримећени и непријављени Националном центру за превенцију и контролу заразних болести. Узроци повећаног оболевања се доводе у везу са изменама у начину исхране с обзиром да се све више становништва оријентише на колективну исхрану и куповање готових оброка. Код нас је тенденција колективног припремања хране све присутнија и то како конзервисане и полуконзервисане тако и

готове хране. Повећана национална и интернационална размена сирове и прерађене хране доводи до појаве нових сојева салмонела, шигела и других узрочника резистентних на антибиотике. Ови сојеви изазивају знатно тежи клинички облик па и смртоносни исход.

Код вирусних дијареја носилац инфекције је човек. Код бактеријских, то су домаће и дивље животиње (знатно ређе здрав човек клицоноша), а извори инфекције су животињски продукти (месо, млеко и јаја). Место уласка за узрочнике јесте готово увек слузница дигестивног тракта. У школском узрасту важан пут ширења дијареја је оро-фекални (када се узрочник преноси нечистим рукама).

Последице

Последице дијареје зависе од њене тежине и трајања, узраста болесника и његовог здравственог стања пре болести, као и да ли осим дијареје постоје још неки знаци болести: продор узрочника у крвоток и настанак септичног облика са могућим локализованим инфекцијама (упала зглобова или можданих овојница, упала плућа, оштећење бубрега итд).

Лакши клинички облици губитка течности праћени су сувим видљивим слузницама и сувим обложеним језиком. Средње тешки облици се карактеришу сувим видљивим слузницама, изразитим осећајем жеђи, брзим замарањем, падом артеријског притиска, док се тешки облици карактеришу јако убрзаним пулсом, колапсом, орошеношћу хладним зној ем и поспаношћу. Квантитативно губитак течности се може одредити и степеновати на основу смањења запремине крви односно пораста вредности хемоглобина у крви.

Тешки облици могу проузроковати губитак велике количине течности и то од 300 до 600 ml на сат, са тоталним губитком од 5 до 10% телесне тежине. Први знаци значајног губитка јесу пад артеријског притиска, сува кожа и видљиве слузнице. Пад артеријског притиска може довести до шока, и пролазног бубрежног оштећења. У току дужег пада артеријског притиска, ако се губитак течности и електролита на коригују, може доћи до трајног оштећења бубрежне функције и знатног смањења мождане циркулације, након чега убрзо настаје смрт (Sleisinger i Fortand, 1997).

Практична упутства за сузбијање и спречавање дијареје

Спречавање и сузбијање акутних инфективних дијареја без обзира на узрочника заснива се на истим принципима: онемогућавање загађивања хране, уништавање клица – загађивача и спречавање њиховог даљег ширења или размножавања. Спречавање ширења зависи од образованости лица која раде у производњи и дистрибуцији хране, од спровођења правилних поступака

приликом припремања и чувања хране, као и спровођења личне хигијене. СЗО је препоручила ”десет златних правила” за припремање безбедне хране, којих се ваља придржавати у кућним условима, као и у школским кухињама, односно у кухињама у домовима за ученике и студенте:

1. Одабрати безбедан поступак обраде намирница.
2. Брижљиво и темељно кување.
3. Припремљену храну треба одмах јести.
4. Термички обрађену храну брижљиво чувати.
5. Темељно подгрејати већ кувану храну.
6. Спречити контакт сирових намирница и термички обрађене хране.
7. Често прање руку.
8. Беспрекорна чистоћа свег кухињског прибора.
9. Заштита хране од приступа инсеката, глодара и других животиња.
10. Коришћење хигијенски исправне воде.

Уколико у школи или у дечјим одмаралиштима дође до масовне појаве дијареја (нпр. у истом одељењу или разреду), мора се одмах пријавити најближој епидемиолошкој служби како би се што пре открио извор инфекције и начин преношења узрочника. Потом следи забрана употребе и тражење сумњиве хране, јер се тако може спречити оболевање већег броја особа. Уколико се сумња на воду као пут ширења пролива, треба забранити коришћење исте воде. На рекреативној настави воду за пиће ваља хлорисати односно дезинфиковати (нпр. таблетама) или је прокувавати.

У школским кухињама темељним кувањем треба дезинфиковати храну животињског порекла, посебно живинско месо. После кувања или бареља храну треба заштити од мува и нехигијенског руковања. Преосталу храну обавезно треба прокувати пре следеће употребе, а ако је то немогуће исту бацити. У дечјим одмарилиштима је обавезно спровођење одговарајуће хигијене, посебно прање руку пре сваког јела.

Приликом епидемије обавезно је чување сумњиве хране и слање на лабораторијска испитавања, као и узимање столице или повраћеног садржаја за анализу. Сумњива храна је свака она која је променила карактеристичан укус, мирис и боју. Најчешће, узрочници акутних дијареја се налазе у месу, млеку, млечним производима, кокошјим, ћурећим, гушчијим или пачјим јајима, у шлаговима, тортама, кремовима, сладоледу итд. У школским, односно у кухињама у домовима за ученике и студенте забрањена је употреба сирових јаја јер су она изванредна подлога за размножавање салмонела, које су најчешћи узрочници тровања храном, односно дијареја. Салмонеле се уништавају ако се јаја претходно термички обраде, односно изложе температури од преко 70° C током 3 минута.

У дечјим одмарилиштима је потребно максимално скратити време од припреме до поделе хране, које не сме трајати дуже од 4 сата на температури кухиње. Кварљива храна се чува на врућем (на температури од преко 60° C или на

хладном испод +4° C) . Уколико стоји дуже од 2 сата, онда се мора чувати у плитким и покривеним посудама.

У лакшим случајевима дијареје, у школским условима или на рекреативној настави, ако се ученик жали на грчеве у трбуху, треба га послати у тоалет и рећи да и ако нема течне столице, треба да се напне и избаци макар и гасове, јер то је важан вид детоксикације, односно природни пут чишћења организма. Уколико дете има једнодневни или вишедневни пролив, а при томе је уморно, поспано и бледо, треба сугерисати родитељима да се што пре обрате лекару, који ће проценити да ли детету треба надокнадити течност интравенским инфузионим растворима или не треба.

Терапија

Са терапијског становишта свака акутна дијареја се третира као инфективна док се не докаже други узрочник. Терапија је комплексна и обухвата: опште мере, симптоматску терапију, одговарајућу дијету, а изузетно ретко треба применити антибиотике (Јовановић, 1998).

Опште мере

Подразумевају обавезно лежање и мировање. Код мале или потхрањене деце и хроничних болесника (деца оболела од леукемије, срчаних аномалија, дијабетеса, хроничних болести црева или плућа) препоручује се лечење у болничким условима због теже клиничке слике и могуће примене антибиотика.

У кућним условима треба спровести основне мере изолације у датим могућностима. Изолација је строжа ако су хигијенски услови живота лошији (заједнички пољски клозет, муве, пренасељеност у стамбеном простору). Ако болесник има комфоран стан и лакши клинички обликболести, може остати у свом кревету, али је неопходна дезинфекција тоалета и руку болесника и укућана. У склопу ових мера потребно је да дете школског узраста док траје дијареја одсуствује из школе.

Симптоматска терапија

Има врло важно место у лечењу нарочито ако је изражен губитак течности са колапсом (краткотрајним губитком свести). Често је ургентна и захтева неодложну примену. Надокнада течности и електролита је један од најважнијих терапијских ставова. Узрок смрти у најтежим облицима дијареја је велики губитак течности, односно губитак запремине циркулишуће крви и шок. Основни циљ у терапији акутних дијареја је обнављање течности оралним или интравенским путем, као и надокнада калијума и натријума. Сви нагли губици у телесној тежини који прелазе 3% доводе до поремећаја водено-електролитског статуса. Ако губици не прелазе 6% могу се кориговати одговарајућим уносом течности. Сви нагли губи-

ци који прелазе 6% телесне тежине воде ка тешким метаболичким поремећајима и ако се не обезбеди брза интравенска надокнада течности и електролита могу довести до шока и смрти.

Орална терапија је у акутним дијарејама важна због очуване апсорпције глукозе. Оралне течности (оросал и нелит) не могу смањити волумен цревног губитка течности, али допуштају апсорпцију електролита који су довољна противтежа губицима. У кућним или школским условима орална надокнада се може спровести са 4 супене кашике шећера, једном кафеном кашичицом кухињске соли, једном кафеном кашичицом соде бикарбоне и 3 до 4 г калијума у прашку у једном литру воде. Калијум се може купити у свакој апотеци. Орална терапија је ефикасна у самом почетку болести, као и у терапији одржавања код болесника без клиничких знакова колапса (одсуства пулса артерије радијалис и помућења свести).

Ако дође до колапса, неопходно је што пре интравенским путем обезбедити надокнаду течности давањем 5% раствора глукозе или 0,9% раствора натријум хлорида уз корекцију калијума. У случају колапса примењује се још загревање болесника и давање кортикостероида, али у болничким условима.

Од лекова се примењују еубиотици (линекс и лиобиф), који се у апотекама могу купити у слободној продаји. Еубиотици садрже бациле који чине нормалну цревну флору: лактобацилус ацидофилус и бифидус. Они штите црева од бактерија које узрокују дијареју тако што продукују бактерицине, материје које имају слично дејство као и антибиотици, а продукцијом масних киселина стварају киселу средину и инхибирају раст салмонела, шигела итд. Њихова примена се обуставља одмах по престанку течних столица, јер ако се настави са узимањем, код деце може доћи до компензаторног затвора.

Лекови, као што је лоперамид, који успоравају цревну перисталтику и тако краткотрајно заустављају дијареју, не препоручују се у лечењу. Успоравањем цревне перисталтике спречава се природни пут чишћења и одлив штетних клица из црева и на тај начин се продужава стварно трајање дијареје. Истовремено се клицама омогућава лакши прелазак из црева у системски крвоток и настанак септичног тока болести, који онда изискује знатно дуже и скупље лечење. Нажалост, овај лек се налази у слободној продаји и никако се не сме самоиницијативно давати деци у школском узрасту.

Дијета

Дијета је обавезни вид терапије са циљем да се максимално поштеди оболело црево и истовремено обезбеде неопходне калорије, јер је у дијареји доминантан метаболички процес катаболизам, односно повећана разградња и губитак протеина. Храна која се узима даје се чешће и у мањим количинама да се не би изазивала цревна перисталтика. Болесник узима само течност (топле индустријске супе, чајеве, пиринчану воду) све док има дијареју, чешће и у мањим

количинама. Руски чај у себи садржи и теофилин и кофеин, тако да осим надокнаде течности делује и против евентуалног колапса. Када тегобе почну да се смањују, у исхрану се уводе печене јабуке, двопек, печени или кувани кромпир. Пошто се столица нормализује, у исхрану се уводе протеини: месо, кувано или печено на жару, виршле или барена јаја. Код некомпликоване дијареје масти се уводе у исхрану десетог дана од почетка болести, а још неколико дана после тога треба избегавати грубу и тешко сварљиву храну: купус, пасуљ, неољуштено сирово воће (Косановић-Ћетковић,1997).

Антибиотици

Данас је опште прихваћен став да код огромне већине оболелих није потребно користити антибиотике, осим ако се не ради о класичној дизентерији (учестале, оскудне, крваво-слузаве столице). Како је у целом свету, па и у нашој земљи повећана употреба и злоупотреба антбиотика у медицини и ветерини, у исхрани животиња, повећана је и резистенција односно отпорност бактерија на њих (Threlfall i sar. 1998). Употребом антибиотика у лечењу акутних дијареја ова отпорност би се још више повећала, а продужило би се и клицоноштво односно период заразности особе, која је клинички оздравила и без пролива је (Каленић и сар. 2000). То су основни разлози зашто се антибиотици не препоручују и не користе у лечењу акутних дијареја.

Сматра се да мање од 5% оболелих у школском узрасту изискује употребу антибиотика, а то су потхрањена или хронично оболела деца (леукемија, срчане аномалије, бронхијална астма, или хронични бронхитис, оболели од дијабетеса итд.). Њихов имунолошки апарат је незрео или неспособан да ограничи болест на ниво црева (Бркић и Кнежевић,1993). Због тога постоји реална опасност да без употребе антибиотика инфективни узрочници пређу у крвоток и изазову септички облик болести. У оваквим случајевима антибиотици се примењују под обавезним лекарским надзором најмање 4 дана, односно не дуже од 2 дана по престанку дијареје и повишене телесне температуре.

Литература

1. Абрам, С., Б. (1999): *Приручник за спречавање и сузбијање заразних болести*, Београд: ЦИМ Београд.
2. Бркић, С., Кнежевић, К. (1993): *Утицај антибиотских лекова на трајање и излучивање салмонела*, Српски архив за целокупно лекарство, 121(1): 23–5.
3. Јовановић, М. (1998): *Значај протеина акутне фазе у акутном хеморагичном колитису узрокованом бацилима рода салмонела или шигела*, Медицински факултет Београд, Магистарска теза.
4. Јовановић, М.(2002): *Савремени приступ у дијагнози и терапији анималних салмонелоза у болесника са предиспонирајућим стањима*, Медицински факултет Београд, Докторска дисертација.

5. Kalenić, S., Tambić, B., Tambić, A. (2000): Rezistencija bakterija na antibiotike 1998. и 1999., *Liječnički vjesnik*, 122: 198–9.
6. Косановић – Ћетковић, Д. (1997): *Акутне инфективне болести*, Београд: Гутенбергова галаксија.
7. Поповић, О., Стајић, М. (1992): *Дигестивна семиологија*, Београд: Научна књига.
8. Sleisinger, M. H., Fortrand, J. (1997): *Gastrointestinal diseases, pathophysiology*, diagnoses, management, Philadelphia, W. B. Saunders Co.
9. Threlfall, E. J., Ward, L. R., Rowe, B. (1998): *Multiresistant Salmonella typhimurium DT 104 and Bacteremia*, Lancet, 352: 287–8.

Summary: Acute diarrhea often occurs in everyday pediatric and physician practice. In about 90% cases, an infective agent (usually a bacteria or a virus) causes acute diarrhea. According frequency of infectious diseases in our country, infectious diarrheas hold the second place, immediately after infections of respiratory tract in children of school age and elder population. The basic principle in preventing acute diarrhea is to destroy infectious agents and to prevent their spread up and multiplication. Basic clinical characteristic is sudden loss of liquid and electrolytes. Consequently, basic therapy consists of surplus of water and electrolytes (potassium and sodium). A diet is an obligatory form of therapy, whose aim is to spare sick intestine and at the same time to provide necessary calories. Antibiotics are applied in 50% of patients (very rarely at school age patients), but their application must be strictly limited and exclusively under doctors' control.
Key Words: acute diarrhea, school age, consequences, prevention, therapy.

Резюме: Акутная диарея – частое явление в ежедневной педиатрической и общей лечебной практике. В 90% случаев она вызвана инфекционным носителем (чаще всего бактерией или вирусом). В нашей стране инфекционная диарея по частоте заболеваний инфекционными заболеваниями на втором месте, сразу за инфекциями дыхательных путей у детей школьного возраста, но и у людей старшего поколения. Основной принцип предупреждения появления акутной диареи - уничтожение инфекционных носителей и предупреждение их дальнейшего распространения и размножения. Основной клинической характеристикой является резкая потеря жидкости и электролитов (калия и натрия). Режим питания обязателен вид терапии с целью максимально пощадить заболевший кишечник и одновременно обеспечить необходимые калории. Антибиотики применяются у приблизительно 5% заболевших (крайне редко в школьном возрасте) и их применение должно быть строго ограничено и только по предписанию врача.
Ключевые слова: акутная диарея, школьный возраст, последствия, предупреждение, терапия.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

ДР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ
Учитељски факултет
Сомбор
Примљено: 17. 12. 2003.

ДИДАКТИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ КАО ИЗАЗОВ И ИЗБОР

(Мара Ђукић: Дидактичке иновације као изазов и избор, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, 2003)

Неоспорно је да живимо у времену у ком будућност имају широко образовани кадрови спремни за сталне промене. Стога је неопходно да се постојећој наставној пракси понуди таква теоријска оријентација која може бити и стручни и научни ослонац у правцу потпуног активирања свих учесника наставног процеса, модернизације наставе и оспособљавања ученика за самообразовање, односно доживотно образовање. У 2003. години, на нашој педагошкој сцени, појавила се књига проф. др Маре Ђукић под насловом **"Дидактичке иновације као изазов и избор"** која представља значајан допринос теоријском обликовању постојећих и нових дидактичких знања која су у директној функцији осавремењивања наставне теорије и праксе. Књига је настала током истраживачког рада ауторке на пројекту под насловом "Дидактичке иновације и ефективност основношколске наставе" и проучавања сродних тема повезаних примерима примене иновацијских решења у савременој дидактичкој теорији и наставној пракси. Књига садржи два дела. У првом делу, под насловом **"Иновацијски изазови"**, у десет теоријских расправа ауторка разматра различите дидактичке иновације. Други део, под насловом **"Иновације као избор"**, обухвата радове са резултатима емпиријског истраживања у оквиру пројекта "Дидактичке иновације и ефикасност основношколске наставе".

У првој теоријској расправи под називом "Системни приступ као нова дидактичко-методичка истраживачка парадигма" проф. др Мара Ђукић у проучавање наставе полази од системног приступа и посматра наставу као кибернетичко-дидактичко-методички систем у ком је наставник управљачки субјект који преноси садржаје објекту управљања, односно ученику. Настава се, у том контексту, одређује као еквипотенцијални систем у ком су ученик, наставник, наставни садржаји и наставна средства подсистеми. Ауторка наглашава да је савремена дидактика усмерена на повезивање и интеграцију наставних предмета у целовите дидактичке системе па је нова интегративна и интердисциплинарна веза дидактике и методика покренута применом системне методологије у дидактичко-методичким истраживањима.

"Наставна делатност као систем (проблеми управљања)" јесте теоријски рад у ком се темељно анализира наставна делатност као целовит систем и полази од схватања појма делатности у филозофији, психологији и у контексту активног односа ученика према наставном садржају. Ауторка наглашава да је основна функција наставне делатности сазнајна функција што подразумева да ученик у току наставе реализује специфичне циљеве и мотиве, усвојена знања поново осмишљава и долази до нових закључака примењујући их у неким новим ситуацијама. Педагошка порука ове расправе је да се развијајуће значење наставне делатности повећава ако контрола наставника над учениковим усвајањем наставних садржаја прелази у самоконтролу ученика.

У теоријској расправи под насловом "Модели и моделовање у дидактици" наглашава се да се све више у бројним научним дисциплинама, па и у дидактици, примењују појмови модел и моделовање. Проф. др Мара Ђукић дефинише модел као опис система, више или мање верну слику реалног система и закључује да је "најбољи онај модел који најтачније предвиђа понашање реалног система у истим условима" (стр. 34). Читаоци се могу упознати са различитим класификацијама модела. За дидактичка истраживања предлаже се подела која се односи на моделе друштвених система (статистички, функционални, нормативни, организацијски, хибридни модели). Опширно се разматрају и описују својства основних модела наставе (алгоритамски, полуалгоритамски, полухеуристички, хеуристички), прецизно одређују одлике хеуристичког модела процеса учења и наглашава да су посебно значајне оне карактеристике које се односе на индивидуализацију наставе и педагошко-психолошке карактеристике повратне информације у настави.

У тексту под називом "Модели школске ефективности" интерпретирају се нова сазнања из проблематике образовне ефикасности до којих су дошли многи научници широм света. Образовна ефективност се сагледава као модел образовних резултата у целини, док се школска ефективност посматра као излазно оријентисани модел. Ауторка износи резултате опширног истраживања образовних резултата (Колеманова студија, 1966) које је имало за циљ да се доведу у везу ученикова школска постигнућа са њиховим етничким и социјалним пореклом. Занимљив је податак да је Колеман (Coleman, J. S., 1966) песимистички закључио,

како каже ауторка, да школа није важна. Емпиријска истраживања образовне ефективности усмерена су на доказивање супротног, што значи да је школа веома значајна. Проф. др Мара Ђукић предлаже методу моделовања у истраживању образовне ефикасности која је усмерена на свеобухватно проучавање релевантних компоненти и релација унутар наставног процеса у целини. Представљен је Каролов (Carroll, J. B., 1963) модел школског учења и аргументује се ваљаност овог модела. Теоријски и графички је приказана и најновија варијанта модификованог Кароловог модела коју је дао Кремерс (Creemers, B. P. M., 1994). Пажњу привлачи и хијерархијски модел основношколских ефеката као интегрални модел образовне ефективности чији аутори су Стингфилд и Славин (Stingfield, S. C. & Slavin, R. E., 1992) (модел има четири нивоа: ниво ученика, ниво наставника и наставе, ниво школе и ниво шире заједнице).

Индивидуализација наставе као примарна дидактичка иновација обухваћена је у више студија. Овај корпус теоријских сазнања ауторка започиње текстом "Индивидуализација наставе као перманентна дидактичка иновација". Одређујући појам иновација из више релевантних извора, ауторка иновације схвата као процес, процедуру, резултат, ефекат, као нешто различито и боље од постојећег. У раду се излажу аргументи за различите дидактичке иновације и њихове класификације и пореди уобичајена, традиционална настава са индивидуализованом. Индивидуализација наставе се представља као перманентна дидактичка иновација и као теоријски, апстрактни, идеални модел наставе. Историјски посматрано, наводе се покушаји практичног организовања индивидуализоване наставе и поновног оживљавања нових пројеката, програма и планова. Читаоцу остаје порука да је потребно да се настава "оријентише, не само на прилагођавање развоју ученика, већ пре свега на његово подстицање" (стр. 74).

У теоријској расправи под називом "Теоријски модел индивидуализоване наставе у дидактици" дефинишу се релевантни статистички и динамички параметри индивидуализације. Док се статистички параметри односе на широк избор циљева и задатака наставе, разноврсне садржаје и изворе знања, многобројне дидактичко-методичке поступке, екстензивно праћење развоја и напредовања ученика, динамичке димензије одређују индивидуализацију садржаја (избор тема), времена, наставних секвенци, персоналне пажње, ученичких и наставничких активности итд.

Проф. др Мара Ђукић све савремене наставне системе посматра у контексту индивидуализације наставе. У теоријској расправи "Савремени наставни системи као модели индивидуализоване наставе" анализирају се услови реализовања индивидуалне наставе (историјски посматрано, један наставник, један ученик), противуречности наставног процеса које настају предметно-разредно-часовним системом, идеје Ј. А. Коменског, К. Д. Ушинског, Г. Ф. Хербарта, правци реформне педагогије, концепција програмиране наставе и друго. Ауторка истиче да оптималан модел индивидуализоване наставе садржи елементе програмиране наставе, наставе

помоћу компјутера, проблемске наставе и других савремених наставних система ако се заснује као развијајући.

Посебну пажњу привлачи студија под насловом "Иновације у пракси: пројекти индивидуализоване наставе". Проучене су и детаљно описане одлике различитих модела и пројеката индивидуализоване наставе који су се развили последњих година XX века. Представљен је Блумов модел ("Mastery" стратегија) који се заснива на схватању да сваки ученик може да савлада већину задатака ако му се омогући довољно времена за извршење (у односу на сложеност задатка, способности, претходно знање и сл.). PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs) пројекат је савремен систем наставе по ком ученик постепено постаје све независнији у учењу, а IPI (Individually Prescribed Instruction) пројекат је усмерен на истраживање савремених начина за побољшање наставног рада, пре свега техника, процедура и наставног материјала који обезбеђују више могућности за дизајнирање и реализовање индивидуалног плана прогреса за сваког ученика. LAP (Learning Activity Package) модел је, по ауторки проф. др Мари Ђукић, један од најузбудљивијих на светској образовној сцени уз наглашене активности ученика које "обухватају независно самостално учење, интеракцију са мултимедијалним изворима знања, коришћење модерне образовне технике и технологије, активности кооперативног учења у малој групи и активности у великој групи" (стр. 107). Курикулум је флексибилан и прилагођен индивидуалном развоју ученика. У раду се разматра и један од најновијих модела индивидуализоване наставе "Excellence" пројекат. Сви поменути пројекти подстичу позитиван однос према учењу и поверење ученика у сопствене снаге. Наставник добија неке нове улоге, закључује ауторка, које се односе на уношење позитивних осећања, расположења, радозналости, радости пред решењем проблема, узбуђења пред открићем.

Проф. др Мара Ђукић се у тексту под називом "Теоријски и практични приступи вредновању образовног софтвера" бави питањем ваљаности примене компјутера у савременој настави. Наиме, настава помоћу компјутера је презентована као савремени наставни систем који се супротставља традиционалним. Да бисмо постигли пожељно позитивне резултате, неопходно је да је наставник оспособљен да процењује и бира сам онај софтвер који помаже ученицима и унапређује наставу. Нарочито се наглашава потреба да се одреде критеријуми за вредновање образовног софтвера и предлажу неки теоријски и практични приступи вредновању образовног софтвера који се тумачи као подсистем целовитог система вредновања.

У теоријској расправи под називом "Од универзалне до глобалне учионице за XXI век" анализира се појам иновације у настави као и подручја у којима се оне јављају. У овом раду издвојено је подручје које се односи на наставне објекте, наставна средства, технику и технологију. У овом контексту, нагласак је стављен на опис развоја учионице као дидактички организованог и обликованог простора за извођење наставе. Разматрају се карактеристике универзалне учионице, прелазних облика учионице, специјализованих, рачунарских и глобалних учионица.

Глобална учионица је пројектована за XXI век и "треба да постане место где се остварује сарадња међу субјектима који уче и њихова интеракција са различитим уређајима, инструментима, подацима, књигама, аналогно раду сложеног тима у некој научноистраживачкој лабораторији" (стр. 132). Неопходно је, по проф. др Мари Ђукић, да се учионица за XXI век одликује једноставном просторном структуром, функционалним и флексибилним намештајем, богатом материјално-техничком опремом а све у циљу подстицања стваралачке мисаоне активности ученика и самоактуализације.

У другом делу књиге интерпретирају се теоријски и емпиријски налази истраживања која су реализована у раду на већ поменутом пројекту "Дидактичке иновације и ефикасност основношколске наставе". У раду "Материјално-технички ресурси школе и иновације у настави", ауторка образлаже термин материјално-технички ресурс (стандардна и савремена техника, различити уређаји и апарати, лабораторијски прибор итд.) па у том правцу и одређује предмет истраживања као "материјално-техничку опремљеност школа, као једну од основних претпоставки (претходних услова) за уношење и коришћење иновација у настави" (142). Истраживање је обављено школске 1997/98. године у новосадским основним школама. Примењен је везани интервју. Припремљена питања за педагоге новосадских основних школа односила су се на материјално-техничке ресурсе школе. Добијени резултати указују на чињеницу да је у свим школама организован рад по моделу специјализованих учионица иако постоје велике разлике у погледу опремљености ових учионица. Општи закључак је, по ауторки, да су сви педагози сагласни да материјално-техничке ресурсе школе ваља континуирано унапређивати и да постоје велике тешкоће у одржавању опреме и сталне несташице дидактичког материјала.

Резултати истраживања под називом "Ставови наставника према иновацијама у настави" углавном говоре о позитивном односу наставника према иновацијским решењима, иако се наставници у том погледу суочавају и са бројним тешкоћама. Отпор који је показан од стране наставника је и објективне (на пример финансијски издаци) и субјективне (на пример несигурност наставника) природе. Могући излаз из ове ситуације ауторка види у различитим моделима увођења иновација у настави и предлаже следећи модел: "1. Упознавање иновација; 2. Формирање позитивних ставова; 3. Доношење одлуке и 4. Потврђивање одлуке." (Роџерсов модел, стр. 179). Избор и одлука наставника да уносе иновације у свој рад зависе од њихове стручне оспособљености, савесне процене вредности иновација и од тога колико иновације заиста помажу ученицима.

Наставницима свих струка и нивоа, стручним сарадницима и студентима наставничких факултета препоручујемо књигу "Дидактичке иновације као изазов и избор" у нади да ће у овако свестрано и целовито презентованим радовима пронаћи нове информације и нове подстицаје за примену иновација у настави. Ако се одлучите за проучавање ових садржаја, с правом се може рећи да су иновације ваш избор.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

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

Сваки рад се доставља **на дискети** или **CD-у** и **одштампан у два примерка,** куцан дуплим проредом (2), **ћириличним фонтом Times New Roman** величине 12 pt, без коришћења специјалних карактера (јер их фонт Times New Roman у себи има довољно) и треба да садржи следеће:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представи основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**, навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора** у тексту цитира(ју) се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
   а) за књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучено), место издања, издавача.
   б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
   в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се **не користе**, већ се додатни текст представља као енднота;
8. Табеле, скице, слике и графиконе нумерисати, насловити и приложити посебно на дискети или CD- у (не само у документу). Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију; неопходно је да слике буду у **tif** формату са резолуцијом од 300 dpi, графикони у **xls** формату, скице у **cdr** формату.
9. Обим приказа и хроника не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. Сви радови се рецензују и категоришу, после чега уредништво доноси одлуку о штампању;
11. Рукописи, дискета или CD се не враћају.
12. Ако чланак представља експозе о одбрањеној магистарској или докторској тези, потребно је приложити следеће податке: тачан назив теме, датум одбране, место одбране и састав комисије.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Калиграфија (Т. Ераковић) 100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић) 600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић) 300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић) 250,00
5. Методика познавања природе (Б. Грдинић) 250,00
6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) 100,00
7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер) 250,00
8. Општа социологија на мађарском (А. Сам) 250,00
9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) 100,00
10. Руководство к славенскому красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском) 250,00
11. Теорија и методика физичког васпитања (Н. Родић) 300,00
12. Школска педагогија (П. Јанковић, Р. Родић) 450,00
13. Школска хигијена (С. Бербер) 350,00
14. Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански) 600,00
15. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић) 500,00
16. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић) 380,00
17. Немачки језик (Љ. Суботић) 300,00
18. Алманах 2001. 300,00
19. Алманах – тврди повез 350,00
20. Бедекер Учитељски факултет у Сомбору 100,00
21. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2) 250,00
22. Информатор 2002 50,00
23. Монографија I– Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
24. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
25. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
26. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
27. Норма 1/95 50,00
28. Норма 2-3/95 50,00
29. Норма 1-2/96 50,00
30. Норма 3/96 50,00
31. Норма 1-2/97 50,00
32. Норма 3/97 50,00
33. Норма 2-3/98 50,00
34. Норма 1-2/99 100,00
35. Норма 3/99 100,00
36. Норма 1-2/2000 100,00
37. Норма 3/2000 200,00
38. Норма 1-2/2001 300,00
39. Норма 3/2001 200,00
40. Норма 1-2/2002 300,00
41. Норма 3/2002 200,00
42. Норма 1/2003 200,00
43. Основи природних наука I (Ј. Малешевић) 400,00
44. Екологија (С. Бербер) 350,00
45. Сомборска певанка (М. Мишков) 250,00
46. Општа педагогија (М. Баковљев) 250,00
47. Дидактика (М. Баковљев - у штампи)
48. Силвестер Хајнал (Л. Кљаић - у штампи)
49. Урош Несторовић - живот и дело (Н. Гавриловић - у штампи)
50. Социологија (М. Ненадић)

Поруџбине: Учитељски факултет Сомбор, Подгоричка 4.
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595