

UDK 37

YU ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

3



СОМБОР, 1996.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ИЗДАВАЧ

Учитељски факултет Сомбор

ЗА ИЗДАВАЧА

Др Ненад Петровић

САВЕТ ЧАСОПИСА

Др Велимир Сотировић, Нови Сад,
председник

Илија Варићак, Сомбор

Др Ђорђе Ђурић, Сомбор

Мр Миодраг Игњатовић, Београд

Др Илија Купрешанин, Сомбор

Др Драган Коковић, Нови Сад

Др Милан Липовац, Сомбор

Др Ненад Петровић, Сомбор

Др Маргит Савовић, Суботица

Јован Стричевић, Сомбор

Др Томислав Цветковић, Сомбор

Решењем Министарства за
информације Републике Србије
бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 95.
часопис Норма је регистрован под
бројем 1844.

Мишљењем Министарства
просвете Републике Србије
од 5. маја 1995. часопис НОРМА
ослобођен је плаћања пореза
на промет

Часопис излази три пута
годишње.

Радови се рецензирају
и категоришу.

Рукописи се не враћају.

УРЕДНИШТВО

Др Ђорђе Ђурић,
главни и одговорни уредник

Др Стојан Бербер

Др Јелена Косановић

Др Јово Малешевић

Др Јанош Пинтер

КОРИЦЕ

Мр Драган Савић, акад. сликар

ПРЕВОДИЛАЦ

Горана Раичевић

ЛЕКТОР И КОРЕКТОР

Бранислава Ненадов

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Мр Славко Кнежевић

АДРЕСА УРЕДНИШТВА

Учитељски факултет Сомбор

Подгоричка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030, 28-986

Факс (025) 26-461

Жиро рачун: 46300-603-5-2047

ШТАМПА

ГИП "Просвета"

Сомбор

Трг Косте Трифковића 8

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

Учительски факултет Сомбор

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

3



СОМБОР, 1996.

САДРЖАЈ

	Страна
Две године Норме	9
ОПШТА ПИТАЉА ОБРАЗОВАЊА	11
Академик Никандров, Н. Д.:	
Образовање у Русији после перестројке - потрага за новим вредностима	11
Др Миле Ненадић:	
Образовање и културни идентитет Европе	23
ПОВОДОМ 175 ГОДИНА ОД РОЂЕЊА ДР ЂОРЂА НАТОШЕВИЋА	35
Радмила Богосављевић:	
Мисао и дело др Ђорђа Натошевића	35
Др Мирче Берер:	
Др Ђорђе Натошевић - Први српски реформатор школског физичког васпитања	41
САВРЕМЕНА НАСТАВА	47
Ерика Тоболка:	
Почетно читање на енглеском језику у трећем разреду основне школе	47
Мр Андрија Ћетковић и Марина Колечањи:	
Час занимљиве математике	53
Мр Драган Солеша:	
Маогућност унапређења информатичког образовања ученика основне школе	65
Мр Маргита Маркош:	
Један пример програмирање наставне јединице из Познавања друштва	73

ИСТРАЖИВАЊА	85
Др Ђорђе Ђурић, Др Ненад Петровић, Владислав Радаковић: Еваулација једног система критеријума за избор даровитих студената	85
Иван Јерковић: Развојно-психолошки предуслов и импликације поласка детета у школу	99
Др Стојан Бербер: Лаза Костић и "Сан Матере Божије"	111
ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА	119
Др Милорад Кесић: Историјски садржаји у образовању будућих учитеља	119
Др Радивоје Деспотовић: Развој методике наставе математике	127
ПРИКАЗИ КЊИГА	139
Никола Ђ. Симић: Педагошко-психолошка служба у школи	139
Др Спасоје Граховац: Књига о људској судбини	143
ХРОНИКА	147
Међународна конференција о иновацијама и традицији у образовању, Москва, 1996	147

CONTENTS

	Page
TWO YEARS OF NORMA	9
GENERAL PROBLEMS OF EDUCATION	11
Nikolai D. Nikandrov:	
Russian education after perestroika - the search for new values	11
Mile Nenadić:	
Education and european cultural identity	23
ON THE 175TH ANNIVERSARY OF ĐORĐE NATOŠEVIĆ	35
Radmila Bogosavljević:	
The thought and work of dr Đorđe Natošević	35
Mirče Berer:	
Dr Đorđe Natošević - first reformer of scholastic physical traning	41
CONTEMORARY TEACHIING	47
Tobolka Erika:	
Introducing english reading in the third grade of elementary school . .	47
Andrija Četković, Marina Kolečanji:	
An interesting mathematics class	55
Dragan Soleša:	
Posibilities of informatical education improvement at elementary school level	65
Margita Markoš:	
An example of programmed teaching unit from social study in elementary school	73

RESEARCH	85
Dorđe Đurić, Nenad Petrović, Vladislav Radaković:	
Evaluation of a criteria system for selection of gifted students	85
Ivan Jerković:	
Developmentally-psychological preconditions and implication of the beginning of school-attending	99
Stojan Berber:	
Laza Kostić and the mother of Gods dream	111
STANDPOINTS AND OPINONS	119
Milorad Kesić:	
History education of prospective teachers	119
Radivoje Despotović:	
Methodic of mathematical instruction	127
REVIEWS	139
Nikola Simić:	
Pedagogical and psychological work in schools	139
Spasoje Grahovac:	
A book about human destiny	143
CHRONICLE	147
International conference on the innovations and tradition in education	147

Две године НОРМЕ

Овим бројем навршава се две године излажења нашег часописа. Услови и време у којима смо започели да издајемо часопис, са озбиљним стручним и научним претензијама, нису били наклоњени овом раду. Ипак, обећање дато на почетку да ће годишње излазити три броја часописа, остварили смо и то се може схватити и као мали подвиг младог Учитељског факултета у Сомбору. Тиме, дакако, не желимо да прејудуцирамо оцену стручне и научне јавности о педагошком профилу часописа, о оствареном научном и стручном нивоу објављених радова, нити о стварном доприносу **Норме** унапређивању образовног процеса и научног рада у области васпитања и образовања. Остављамо читаоцима да сами процене научна и стручна достигнућа аутора објављених радова, рад редакције, као и настојање Факултета да и часописом допринеси остваривању своје васпитно-образовне улоге.

Основна концепција часописа објављена је у првом броју **Норме**, 1995. године. Прилика је да се, након две године, подсетимо основних идеја од којих се пошло. Желели смо, наиме, да поштујући дугу и богату традицију образовања у Сомбору и традицију издавачке просветне делатности, омогућимо просветним, културним и научним радницима да својим стручним и научним прилозима допринесу очувању, неговану и богаћењу ове делатности, да унапређују и иновирају савремено образовање учитеља и ученика, да приказују и размењују своје педагошко искуство, да упознају читаоце са пројектима и резултатима научноистраживачког рада, да их информишу о вредним стручним књигама и научним скуповима.

Преиспитивање полазних идеја о часопису и остварених резултата током двогодишњег излагања Норме, са циљем да се основна концепција часописа даље изграђује и усавршава, извршиће се и додатно: у оквиру редакције, Наставно-научног већа Учитељског факултета, као и приликом јавне промоције, по изласку из штампе овог броја. Тако ће нова редакција часописа имати добру основу да, ослањајући се на стечена искуства првог уређивачког одбора, сигурније уводи иновација и концепцијске промене, у настојању да потпуније одговори савременим захтевима образовања и друштва. Сигурно је, међутим, да је пређени пут у изградњи часописа тежи нешто што је онај којим ће се даље Норма развијати.

Остаје као стални задатак и редакције и Факултета перманентно настојање да се обезбеди што бољи квалитет радова. Овај циљ имала је и садашња редакција те је покушавала да обезбеди сарадњу и научне прилоге истакнутих аутора и из других средина, па и из иностранства. Задржавање овог приступа и надаље, као и прибављањем рецензија радова од компетентних стручњака са других универзитета, успостављаће се све виши научни стандарди које би аутори радова требало да постигну, да би њихови прилози били публиковани у Норми. Томе би допринело, такође, повремено објављивање појединих радова и на светским језицима, као и преводње радова истакнутих стручњака из иностранства.

Часопис би, истовремено, требало да остане отворен за шири круг читалаца, просветних радника-практичара, који би у стручним чланцима, усмереним ка пракси, налазили вредне информације за унапређење васпитно-просветног рада, а који би и сами објављивали своја педагошка искуства. Остваривању наведене две функције часописа- научне и стручне, може делом да допринесе и шире јавно информисање о часопису, као и организована маркетиншка активност у дистрибуцији Норме, да би била доступна заинтересованим потенцијалним корисницима.

Током двогодишњег излагања, вршене су извесне промене: од значајнијих у садржају и принципима груписања и категорисања радова с намером да се побољша квалитет и тематска разноврсност прилога, до незнатних измена, као што је излед корица. У овом броју уводимо још једну новину објављујући чланак првог иностраног сарадника, академика Никандрова, председника Руске академије образовања из Москве. Професору Никандрову смо захвални што се одазвао нашој молби да објави његов рад који - по актуелности тематике, свестраности обраде и јасном писању о тако сложеној проблематици као што су вредности, те по другим квалитетима- представља чланак каквих бисмо желели да буде више у нашој Норми.

Уредник

ОПШТА ПИТАЊА ОБРАЗОВАЊА

Академик Николај Д. Никандров,
доктор педагошких наука,
потпредседник Руске академије
образовања Москва¹

Преглед ничланка

UDK: 37.017

BIBLID: 0353-7129,2 (1966) 3, p. 11-22

Примљено: 19. 09. 96.

ОБРАЗОВАЊЕ У РУСИЈИ ПОСЛЕ ПЕРЕСТРОЈКЕ – ПОТРАГА ЗА НОВИМ ВРЕДНОСТИМА

*

Резиме: Током седам деценија које су наступиле после Револуције, образовање је у Русији било преоптерећено идеологијом; није било могуће говорити о општим људским вредностима које превазилазе класне границе. Буђењем перестројке, дошло је до екстремне повратне реакције усмерене против свега што је било у вези са совјетским образовањем. Ово је био разлог појаве страшног песимизма код многих педагога и професора који су осећали да је читав образовни систем у рушевинама. Јављали су се и неки додатни проблеми настали услед комерцијализације свих животних сфера и пораста криминала. Наставници су несигурни у томе које вредности треба усађивати деци у школи, а и сама вредност образовања је доведена у питање у друштву у ком је све теже постало живети на поштен начин. Аутор одобрава помак ка једном образовном систему заснованом на избору уместо на принуди, али сматра да ће проћи још много година да би се изградио нови систем вредности у руским школама.

*

Summary: During seven decades following the Revolution, Russian education became overburdened with ideology; no discussion was possible about ge-

¹ Уз сагласност аутора објављујемо реферат који је поднесен на Међународној конференцији у Москви о иновацијама и традицији у образовању, 16-19.09.96.

neral human values that might transcend class boundaries. In the wake of perestroika, there was an extreme counter-reaction against everything connected with Soviet education. This has resulted in colossal pessimism among many educationists and teachers, who feel that the entire educational system is in ruins. Additional problems are created by the commercialization of all spheres of life and the growth of criminality. Teachers are unclear about what values should be inculcated in schools, and the value of education itself is called into question in a society where it is becoming increasingly difficult to make an honest living. The author welcomes the move towards an educational system based on choice rather than coercion, but he believes it will take many years to develop a new set of values that could be inculcated in Russian schools.

*

Крајем 80-их година овог века у Русији и Совјетском Савезу почеле су да се догађају колосалне промене које су се исто тако одразиле на скуп вредности и уверења као и на политику и економску сферу. Старе догме марксизма и лењинизма не представљају више званичну доктрину, а појединац је слободан да своју потребу за смислом потражи у капитализму, национализму, конзумеризму и разним другим "измима". И у царству идеала, као и у царству роба, владају закони слободног тржишта. То је чудесно, али исто тако и страховито збуњујуће за многе људе.

Овај осећај пометње је посебно присутан у образовном систему који пролази кроз многе тешкоће на прелазу у посткомунистичко доба. На пример, било је потребно неколико година да се стари, идеологијом натопљени уџбеници замене новима које је одобрио савет руских научника. Заједно са тим променили су се и наставни планови и програми и уведени су предмети као што су грађанска права, енвайронменталне студије и основе тржишне економије. Осим тога, ученици се сада охрабрују да у свом приступу учењу буду много радозналији и да стално постављају питања. Примењујући ове методе, власти се надају стварању читавог једног новог посткомунистичког менталитета. Колико је овај подухват велик, може се на најбољи начин схватити након што се упознамо са кратким прегледом историје совјетског образовања и вредностима које је овај настојао да утрађује.

Вредности и образовање у СССР-у – историјски преглед

Током седамдесет година доминантан (или можда једини) могући приступ у руском културном и научном животу био је такозвани класни приступ. Основна идеја је била та да је у суштини мишљење сваке индивидуе одређено њеном или његовом припаданошћу једној друштвеној

класи. У екстремном облику то је значило такође да постоје само две класе: буржоазија (они који имају) и пролетаријат (они који немају). Постоје такође и имућнији радници и сиромашнији капиталисти, али свако у основи припада једној или другој групи.

Ово поједностављено становиште било је веома погодно за људе који су освојили политичку власт у Русији октобра 1917. године. Било је веома лако направити разлику између пријатеља и непријатеља уз помоћ критеријума класне припадности. Осим тога, пошто је опозиција између две класе сматрана "антагонистичком", то јест бескомпромисном до краја, једини начин да се она оконча био је "ликвидација" бивше владајуће класе. Ова језива реч могла је да значи прогонство, утамничење у концентрациони логор или физичко истребљење. Почетком 30-их година Стаљин је изјавио поносно да су кулаци (имућнији сељаци) "ликвидирани" као класа.

Мој циљ данас није да изричем моралну осуду нехуманој идеологији која је стајала иза "ликвидације". Нешто друго је овде много значајније: оно што је значило физичку смрт за многе људе такође је значило деструкцију многих идеја, многих интелектуалних постигнућа тога доба, многих објављених и необјављених рукописа, многих уметничких дела (од којих су нека већ постојала, а друга тек замишљена), а која се нису уклапала у званични идеал "пролетерске" културе, науке, образовања, сликарства, скулптуре, сточарства или машинства... Мада је Лењин 1922. године позвао совјетске комунисте "да из иностранства оберучке прихвате оно што је добро", у пракси је Совјетски Савез био одсечен (оним што је касније названо "гвозденим завесом") од многих идеја које су настајале у "капиталистичким" земљама.

Ова горка истина била је итекако видљива и на подручју образовања. Мада се идеја о изградњи "новог човека" јавила још пре много векова, комунистичка идеологија се мало ослањала на развој образовања пре "Велике октобарске револуције". Скоро све је у образовању требало да буде претресено или поново изграђено од почетка. "Атавизми старог морала" су сматрани веома опасним – опаснијим од, рецимо, коришћења одређених технолошких идеја које потичу из иностранства. Било је опасно помињати "капиталистичке" идеје на критичан начин; назив за овај злочин био је "усвајање под изговором критике".

Као резултат свега тога совјетско образовање и наука о образовању (назван "педагогија") биле су преоптерећене идеологијом. Све што је припадало новом пролетерском начину мишљења било је "прогресивно", а све што је имало неке везе са "капиталистичким идејама" "реакционарно" и требало је ослободити га се. Није било ни помена о општим људским вредностима које превазилазе класне границе. Тек много касније постало је јасно да је ова идеологија поделила станов-

ништво на "наше људе" и "непријатеље". Ово се догађало како у читавој земљи, тако и у многим појединачним породицама.

Класичан је пример Павлика Морозова, тринаестогодишњег пионира (младог припадника Комунистичке партије). Он је био син имућног сељака кога је пријавио комунистичким властима у њиховом месту. Касније су га убили људи који су подржавали његовог оца. Много година је сматран националним херојем, постао је идеал којем би требало да теже млади. Чињеница да је овај чин био у супротности са петом Божијом заповешћу (Поштуј оца свог и матер своју) као општом људском вредношћу, била је заборављена. У многим градовима широм СССР-а подигнуто је на стотине споменика Павлику. Један од њих, који је постављен недалеко од "Беле куће", зграде руског парламента, срушен је после покушаја пуча августа 1991. године. Можда би било боље да је ту остао и опомињао нас на наше грешке из прошлости – тим пре јер оно што је Павлик урадио није била његова лична заблуда већ резултат пропаганде којој је дечак био подлегао.

У институцијама за образовање наставника цела историја образовања је представљена у опозицији између "прогресивних" и "реакционарних" идеја и мислилаца. Нагласак је и на предавањима и у уџбеницима увек био на разликама а не на општостима. На совјетско образовање и педагогију се гледало као на "најпрогресивније" и "једине научно засноване". Подразумева се да је полазна тачка био марксизам-лењинизам "као слика света и научни метод". Постојала је ту наравно и једна тешкоћа: а то је да је совјетска педагогија тако била искључена из светског образовног прогреса. Али ова тешкоћа је лако претварана у важно постигнуће: то само показује колико капиталистичко образовање заостаје за совјетским. Истина, понекад се признавало да су школе у развијеним земљама боље опремљене аудиовизуелним средствима, али је то тумачено као, отприлике, једина добра ствар у њима.

Увођењем компјутера ситуација се донекле променила, јер је у области информационе технологије било немогуће пренебрегнути супериорност Запада. Међутим, нису компјутери сами били директан узрок промене овог става. Једноставно се догодило то да је до тог времена класни приступ био уздрман променама које су донеле перестројка, демократија, децентрализација и, више од свега осталог, гласност (отвореност), и које нису само ослободиле људе већ су их и натерале да преиспитају догме из прошлости. И многе ствари су почеле да се гледају у новом светлу. Педагози су почели да доводе у питање изузетност совјетског образовања. И као што обично бива у таквим временима, то је довело и до огромног таласа самокритике. У скоро свим новинама и часописима појавили су се чланци који су показивали (или су хтели да покажу) да никада није било ничег горег од совјетског образовања, да је све што је у њему било добро нестало средином 20-их година када је ум-

ро Лењин и када су његове идеје искривљене захваљујући Стаљину и стаљинистима. Онда је, међутим, наишао други талас критике који је довео у питање Лењинове идеје и саму Лењинову личност. Чак и кратак период 1917-1924. ("под Лењином"), који је раније приказиван као веома обећавајући што се тиче развоја совјетског образовања, изгубио је много од своје славе.

Данас, у очима многих руских педагога и наставника, скоро све је у рушевинама. По мом мишљењу, ово песимистичко становиште не би требало да преовлада. У образовању се примећују неке охрабрујуће тенденције. Ту су такође опште људске вредности, па без обзира на њихове девијације (без обзира како тужне биле) не треба их у потпуности отписати. Када прихватимо ово, најгора ствар са којом ћемо се суочити је да ћемо морати да чекамо бољи живот и боље образовање (и да на томе радимо) дуже од неких других земаља и култура. Рекао бих да је једна од најзначајнијих образовних тенденција за Русе помак ка хуманом образовању, то јест образовању које се супротставља присили, образовању које наставницима и ученицима пружа могућност избора. Разумљиво је да за овако нешто није било места у једној тоталитарној држави. Можда је и било места за хумане наставнике, али за хумано образовање као опште правило не. Буђењем перестројке 1985. године дошло је до великог интересовања за демократизацију у образовању, као и у свим другим доменима друштвеног живота, и јавио се ентузијазам за идеје слободе и избора у образовању. Све ово је постало познато као "педагогија сарадње" насупрот "педагогији наредби". Али пошто су, међутим, људи који су све ово покренули 1985. били практичари, а не научници и нису добро познавали историју образовања, много тога им се чинило новим. "Педагогија сарадње" постао је популаран педагошки слоган и, на неки начин, критеријум напретка у образовању (Педагогика, 1986).

То никако не умањује улогу људи перестројке који су у праксу увели идеју хуманог образовања. Али лако је показати да није реч о неком новом открићу. Уместо тога, радило се о оживљавању традиција које су постојале широм света, континууму једног постепеног напретка који је у Русији прекинут 1917. Наравно, било би сувише поједностављено рећи да је ово кретање на другим местима било стабилно, без успона и падова. Али тај тренд је постојао и тај тренд – између осталих – уводи образовање у Русији у светски образовни процес.

Промене вредности у Русији

Оно што чини ситуацију у Русији посебно драматичном је да су се у последње време догодиле две промене вредности. Једна је наступила у периоду перестројке када је М. Горбачов покренуо веома значајну либерализацију свих животних сфера у бившем СССР-у. Врло је важно схва-

тити да та промена није била непосредни резултат борбе коју је значајан део популације водио против кршења људских вредности. "Дисиденти" су представљали једну малу скупину која је највише привлачила пажњу међународне јавности и коју су (и то се често дешавало) совјетске власти лако могле да одстрани. Због тога је, без обзира на то шта други могу рећи, по мом мишљењу, перестројка представља веома важну одлуку човека који је од Русије хтео да створи демократску земљу коју ће као такву признати међународна заједница.

Сада се пуно прича о Горбачовљевим "грешкама"; можда ће у будућности историчари и политичари све то много боље расветлити. Више од било чега другог му се приговара што се ове реформе одвијају тако споро. Према мом схватању ствари, чак и брзина коју је он дозволио, била је смртно опасна како за њега, тако и за саму ствар. Довољно је само подсетити се да су, у време када је он донео ову одлуку, тврдокорни комунисти били још увек веома моћни и да су га врло лако могли сменили са централног положаја Генералног секретара Комунистичке партије да су осетили да су њихове властите позиције угрожене.

Са друге стране, чинило се да ће великој већини становништва бити веома лако да ове промене прихвати. У ствари, о чему се ту заправо радило? Људска права која су технички прокламована Брежњевљевим уставом, па чак и у једном ранијем Уставу донетом за време Стаљина (слобода говора, слобода штампе, слобода јавног окупљања, неповредивост дома итд.) требало је да постану стварно загарантована. Моћ Партије у управљању економским и културним активностима из центра и у појединим градовима требало је да се у знатној мери ограничи. Велики значај је почео да се придаје иницијативи радног човека. Постепено се почело са увођењем приватне својине. Све ово и још много тога је оберучке прихватила велика већина становништва.

Међутим, ова слика није била баш сасвим ружичаста. Неки мисле да је требало да на почетку ове промене буду још драстичније – на пример – да се приватна својина прихвати без икаквих ограничења. Други нису били припремљени за ову иницијативу. Једна група људи је сматрала одвратним да ради одређене ствари које су увођењем нових закона биле дозвољене. Други су опет злоупотребили нове могућности да на лак начин зараде. Лако је за ово наћи примере. Многи људи једноставно нису желели да постану власници фабрика или радњи. Други су опет у потпуности искористили шансу да отворе предузеће било које врсте, руковођени једино тиме да на најбржи начин зараде. Многи су сматрали неморалним да купе неку ствар у државној радњи и да је продају пет пута скупље на вратима продавнице. Други су од овога направили бизнис. И тако даље. Истина је да је Горбачов желео да све то држи под некаквом контролом, али он се одрекао ауторитарних метода и то су неки

људи знали врло добро да (зло)употребе. А све је то значило и велику промену вредности које је постепено усвајала већина становништва.

Ситуација се много више заоштрила после Јељциновог доласка на власт у Русији, априла 1991. и посебно након августовског покушаја пуча и распада СССР-а децембра исте године. Убрзан економски крах је наступио након пуцања економских и културних веза које су се градиле вековима, а не само деценијама за време совјетске моћи. За већину људи (процене се крећу између 40 и 80 процената, али моје личне процене су ближе овој другој цифри) ово је значило рапидно сиромашење. Врло мали постотак становништва (3-5%) се за кратко време обогатио. Остали део становништва није осетио никакве промене ни на боље, ни на горе. Међутим, практично сви су осећали велику несигурност и узнемиреност.

Дошло је такође и до једне друге, много озбиљније промене вредности. Постало је практично немогуће зарадити пристојан новац на поштен начин, и ко год је желео да се одржи, морао је да прихвати средства која су се многим чинила одвратним. Поврх свега тога, рекетирање, пљачка, проституција, трговина дрогом, убиства из користољубља, корупција у влади и полицији сада су толико раширени да је данашња ситуација у Русији, а посебно у великим градовима, постала најблаже речено непријатељска према овом народу.

Што се вредности тиче, све ово ставило је скоро све људе пред веома тежак избор. Неки су спремни да остану у "поштену сиромаштву", одбијајући претерану комерцијализацију свих сфера живота. Други немају симпатије према сумњивим средствима стицања новца, али их њихово економско стање нагони да их прихвате. Мањина не жели ништа боље.

Наравно, економске вредности нису и једине вредности у животу, мада су блиско повезане са скоро свим осталим, и можда би било интересантно да бацимо поглед на друге вредности и на улогу коју у њиховом преношењу може имати образовање. Да образовање има такву мисију, чињеница је која се не доводи у питање, мада је терминологија овде од велике важности. Преношење и посебно усађивање вредности представља у очима многих неку врсту притиска, чак и насиља; термини као што су "испирање мозга" и индоктринација такође падају на памет. Упркос томе, тешко је замисливо да се образовање може ограничити на преношење фактографског, "позитивног" знања без вредности. То није само проблем образовне филозофије већ и питање схватања демократије. Моје мишљење је да би образовни систем требало што је могуће више да се ограничи на преношење општих људских вредности и да се посебно чува од преношења партијских вредности. У том смислу је наредба бившег министра просвете Дњепрова, која забрањује партијску активност, била веома значајна.

Данас постоје и увек су постојале традиционалне вредности. Тако, када процењујемо значај неке опште промене вредности, треба узети у обзир две ствари. Прво, требало би поставити питање да ли су се појавиле неке нове вредности које нису постојале раније – што је релативно редак феномен. И друго, да ли је дошло до такве промене која је неке вредности учинила мање а друге више значајним? На друго питање ћемо засигурно добити много информативније одговоре који одражавају свеукупне промене у друштву.

Ако погледамо систем вредности у Русији, открићемо да је породици увек придаван велики значај. Према анкетама листа *Московске вестии*, које су се бавиле испитивањима јавног мњења 1993. године, 90% испитаних су породицу као вредност ставили на прво место. Истина је да је анкета била у неку руку поједностављена. Испитаницима је понуђен низ фактора – породица, новац, посао, емоције, љубав, пријатељи, секс, религија, уметност, национална осећања – и од њих је затражено да одреде од коликог је значаја улога коју ови имају у њиховом животу. Било је могуће дати само два одговора: "веома важно" и "неважно" – што није баш омогућавало неку већу прецизност. Интересантно је да је само 3% испитаника истакло новац као примарну вредност.

Упркос високом значају који се придаје породици, стопа развода је у сталном порасту. У два највећа града, Москви и Ст. Петербургу, сада имамо два развода на свака три венчања. Највећи део развода се догоди у току прве године заједничког живота. Као и свуда, ставови о сексу изван и поред брака су постали прилично попустљиви. Због ограничених стамбених услова, међутим, овде младим паровима није лако да живе заједно а да нису легално венчани, као што је то случај на Западу. Зато је разумљиво да је секс (у браку или изван брака) као "веома важан" означило 40% испитаника, а љубав 60%. Када говоримо о сексуалним односима, треба поменути да је за последње две године дошло до неких нових помака. Веома велики број тинејџерки (према неким анкетама чак преко 50%) проституцију ставља испред неких других начина зараде. Пошто је сада ово постало опасно (али не због полиције, јер су они веома попустљиви у овом смислу) овим девојкама скоро отворено помажу њихови момци, који узимају део профита.

Преко 90% испитаника оцењује свој посао као "веома важан". Ове податке је, међутим, тешко протумачити. За многе људе посао је све оно што доноси зараду. Тако и рекетирање, проституција, пљачка и финансијске малверзације спадају у "посао", мада се то, наравно, не може отворено изјавити. Одавно су прошла та времена када је велики број младих људи пристајао да прихвати финансијски мање привлачне послове ако су били занимљиви. Данас, већина младих људи мери вредност посла једино финансијским критеријумима.

Импликације на образовање

И ставови према образовању су се у значајној мери променили. Грубо говорећи, данас што је неко образованији, мање новца зарађује. Сходно томе многи људи мисле да не треба обраћати пажњу на образовање и да треба радити све оно што доноси највише новца. Теоријски, свако прихвата да је образовање значајно, али у доба опадања друштвеног стандарда људи су окупирани другим проблемима. Према неким испитивањима јавног мњења образовање заузима 12. или 13. место на листи националних приоритета.

И код уписа на високе школе ситуација се значајно променила. Значајно је смањен интерес за упис на природне и техничке факултете. Са друге стране, на хуманистичким факултетима, на економији, студијама менаџмента и права је велика гужва. Ако узмемо у обзир и чињеницу да многи инжењери и научници напуштају своје занимање (или земљу) у потрази за вишом зарадом, ова тенденција ће имати озбиљне импликације на будућност природних наука и технике у Русији.

Ове промене у целом руском друштву одражавају се и на ставове ученика у школи. То показују резултати истраживања спроведеног 1993. године у Москви међу 1012 матураната из 29 школа. Истраживања су открила да су ови млади људи реалисти, и да су, у ствари, свесни да је свет у којем живе постао тежак за преживљавање. Због тога су мотивисани практичним размишљањима много више од њихових вршњака пре три до пет година. Они, такође, много већи нагласак стављају на независност и ослањање на сопствене снаге. Тако 805 ученика сматра да је за успех у животу одговоран сам човек, а не судбина или спољашње прилике. Постоји такође и негативна страна ових промена ставова. На пример, 51 посто ученика верује да су у борби за егзистенцију дозвољена сва средства, а 24 посто сматра да је игнорисање интереса других људи исправно.

Припадници ове генерације се окрећу од друштвених вредности прошлости ка индивидуалним циљевима успеха и просперитета. Њихов циљ је да направе каријере као адвокати, менаџери или предузимачи, а не да добију посао у производњи. Страна представништва и приватне фирме их привлаче много више од државних предузећа. У исто време, сматрају да традиционално образовање има мању вредност од практичног знања које захтева савремен живот (страни језици, на пример).

Код ових матураната је такође примећено присуство осећаја отуђености од школе. Мање од половине њих је било задовољно својом школом, коју су ценили више због дружења него због наставе. Жалили су се да се школа не адаптира довољно брзо на промене у спољашњем свету.

Истраживање је такође открило аполитичне ставове испитаника од којих је 59% рекло да се не би прикључило ниједној политичкој партији или покрету. Социјалистичку идеологију су скоро сви одбацили – само 2% ученика је подржава. Ово је такође показатељ једне опште тенденције. Пре 1986. политичка настава је била скоро обавезна на свим нивоима. Онда је наишао кратак период истинског општег интереса за политику, између 1986. и 1992, када су се бирачи надали да могу утицати на будућност земље. Међутим, расположење се променило и претворило у осећање разочарења у политику и посебно политичаре. Данас је интерес за политику мали, а опао је и број екстремних радикала и конзервативаца. У исто време, у политици данас има више плурализма него икада пре. У људима је, међутим, остало опште осећање губитка због распада СССР-а, а оно је широко присутно и код политичара, посебно екстремних радикала.

Насупрот политици, интерес за религију је доживео свој успон. После седамдесет година званичног атеизма који се спроводио уз различите степене строгости, 1988. године – на хиљадугодишњицу православне цркве – долази до преокрета, када је Горбачов почео да ослобађа религију од њене "лудачке кошуње". Пре Горбачова, процењује се да су 20-30 посто популације били верници – већином хришћани, али и муслимани, Јевреји и други. Од перестројке интерес за религију је страшно порастао, мада је често врло тешко направити разлику између интересовања за религију и "религиозних" људи. Једно је извесно: број људи који одлази у цркву је знатно повећан, а исто тако и број цркава и религиозних обреда (крштења, венчања, сахране) у свим вероисповести-ма.

Сразмерно томе више је присутно и религиозно образовање и оно има различите облике. У многим црквама данас постоје Недељне школе, које су наишле и на велику подршку родитеља као начин преношења вредности на њихову децу. У оквиру државног образовног система многе школе данас деци пружају могућност да науче нешто о религији, или кроз повремена предавања гостујућих свештеника или увођењем веронауке у школски план и програм. Поред тога што унапређује међукултурно разумевање, религиозно образовање је широко прихваћено због својих моралних вредности које доприносе духовној обнови друштва. Сада се верска настава организује и у бројним приватним верским школама различитих вероисповести.

Религиозни плурализам је део општег етичког и културног плурализма типичног за данашње руско друштво. Све више и више људи изражава своју верску или националну припадност, па чак и они који су раније настојали да је сакрију. У прошлости, на пример, Јевреји су замињивали своја имена руским именима. Веома мало их је одлазило у синагоге и славило верске празнике, а веома мало јеврејске деце учило је

хебрејски или јидиш. Сада се све ово променило. Ситуација у јеврејској заједници је посебно интересантна. Само у Москви постоји више од 20 јеврејских школа, верски празници се редовно прослављају, а могуће је набавити и кошер храну. Многи Јевреји, међутим, кажу да то нема много везе са самом религијом, већ да је то пре начин да осете свој национални идентитет и да га покажу другима – ово друго би пре неколико година било потпуно незамисливо.

У Русији такође постоји и бројна немачка национална мањина, мада се до сад већ много њих иселило у Немачку. Они такође користе сваку могућност да науче језик својих предака, да прослављају немачке културне празнике и да успоставе контакт са људима који живе у Немачкој.

Оно што је још карактеристично за многе тинејџере у Русији је да (и то све више) западну културу стављају испред своје (Солдатенков, 1993). То се веома јасно види у избору њихове литературе, мада данас читају много мање него тинејџери пре неколико година (Собкин, Писарскии, 1992).

Образовни систем наилази на велике тешкоће код уграђивања вредности. Један разлог је тај што неки наставници мисле да "уграђивање" значи кршење личних слобода, да представља неку врсту индоктринације. Али други разлог је добро позната инертност система према прихватању нових идеја. Ту инертност не треба искључиво оценити као негативну, већ је треба посматрати такође и као основу изградње одређене стабилности у нестабилним временима.

Па ипак, образовање је увек повезано са вредностима. Свака персонална комуникација између наставника и ученика подразумева и преношење вредности, било да је то намеравано или не. У совјетско време постојали су такозвани "разредни часови" (классные часы), тј. часови на којима су се решавали морални проблеми који су се појавили у разреду. А постојао је наравно и један једини критеријум за њихово решавање: марксистичко-лењинистичка идеологија. Данас више нема разредних часова, као што нема ни идеологије, а мали је број људи који би да их врате у праксу. Већина ученика и наставника се осећају слободни и цене то осећање. Многи наставници, међутим, немају представу о томе које вредности би требало уграђивати. Идеја "општих људских вредности" није им од велике помоћи. Можда треба да прође неколико година да би се појавиле неке одређеније идеје. Вредности се преносе највише кроз онај део наставног плана и програма који обухвата хуманистичке науке. У исто време требало би имати на уму да, према мишљењу ученика, родитеља и наставника, школа игра мање важну улогу у преношењу вредности од масовних медија, породице и вршњака – по овом редоследу.

Напомена:

У писању овог чланка, аутор је користио материјал који му је стављен на располагање захваљујући љубазности др С. Г. Версховској из САД. Петербурга.

Прелиминарна краћа верзија овог чланка појавила се у аустралијском часопису Education and Society 11(2), December 1993.

Литература:

Педагогика сотрудничества: отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета, 18 октября 1986 года.

Собкин В.С. Социологический портрет учащегося ПТУ. - М.: Министерство образования Российской Федерации, 1992.- 42 с.

Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. - М.: РАО, 1992.- 80.

Солдатенков А.Д., Лебедева О.В. Национальная культура и подросток // Педагогика. - 1993. - № 1. - С. 38 - 42.

Recum, Hasso von. 1991. *Social Change and Educational Planning in West Germany. Frankfurt am Main: German Institute for International Educational Research.*

Превела са енглеског
Горана Раичевић

Проф. др Миле Ненадић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 316:37
BIBLID: 0363-7129,2 (1996) 3, p. 23-33
Примљено: 11.10.96.

ОБРАЗОВАЊЕ И ЕВРОПСКИ КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ

*

Резиме: Аутор у расправи истиче разлику између идентитета и вокације универзалне културе. Полазећи од тога да не постоји европска култура него европске културе, аутор упозорава на алтернативу: етничко као супротност европског културног идентитета и позивање на универзално као пут до тог идентитета.

У другом делу расправе аутор говори о односу Европе као друштва у настајању према српском питању и грађанском рату у бившој Југославији, односно о друштву у распадању. Не поштујући етничке идентитете, Европа доводи у питање сопствени идентитет и себе саму. Амбивалентна природа европског културног идентитета Европу доводи у кризу. Европа кризу доживљава као своју суштину.

Кључне речи: образовање, култура, вокација, идентитет.

*

Summary: In the essay the author points out the difference between identity and vocation of universal culture. Starting from the fact that there is no European culture but instead European cultures only, the author gives a warning on the alternative: the ethnic as an opposition to European cultural identity and appeal to the universal as the way towards that identity.

In the second part of the essay the author speaks about relation of Europe as a society in nascent stage towards Serbian question and the civil war in ex-Yugoslavia, that is a society in disintegration. As far as Europe doesn't respect ethnic identities, she brings in question her own identity and herself. Ambivalent nature of European cultural identity leads Europe in crises. Europe experiences the crises as her very essence.

Key words: education, culture, vocation, identity.

Пројекат европског културног идентитета озбиљно рачуна на образовање, за које знамо да у свом модерном облику представља еминентно европски изум. Образовање поново добија на значају, а вера у његову чудесну моћ расте. Старим просветитељским веровањима у чудесну моћ образовања додају се нове алекситеричне особине. Влада снажно предубеђење да образовање може решити не само проблеме формирања и развоја личности, него и проблеме који се односе на промене и развој друштва. Старим просветитељским предубеђењима, по којима "нас је васпитање учинило оним што смо" (Хелвечије), савремена Европа заговара нова која полазе од тога да би без европског педагошког обрасца културни идентитет Европе био мртворођен, или, да се "заједничка култура може родити из заједничког образовања", односно да "без заједничког образовања, она не може никако да постоји" (Минц, 1989, 202).

Супротно старим просветитељским и новим демократским предубеђењима у самој пракси је парадоксално стање. Наиме, образовање је и даље главна брига сваке европске државе за себе, и зато је "црна рупа" Уније. Поред земљорадње, која зависи од традиције и старих структура које се не могу по жељи и брзо мењати, школство је несумњиво подручје где су разлике међу европским нацијама највеће и где ће се најдуже одржати. "Просто је невероватна разноликост програма, педагошких метода и распореда наставе у школским системима. То је прави каледоскоп" (Доменак, 1991, 112).

По суду многих аналитичара најпречи задатак демократског и либералног образовања у етнички фингираним европским културама био би његов допринос успостављању конјуктивних међуетничких групних односа, односно да помогне како би дисјунктивни односи били сведени у компетицијске оквире. Не случајно, Савет Европе огромне наде полаже управо у иренички задатак образовања, у васпитање за мир, у утопију о ненасилности политике саздане на пацификацији света. Чак је промењен традиционални филозофски и теоријски увид, стар колико и Аристотел, да је мир циљ који је инхерентан рату. Европа је себе, посебно у два светска рата, била довела у позицију у којој је Рим својом одлуком Картагину сравнио са земљом: под модерним околностима, пре свега разорним и самоуништавајућим оружјем, вратила је принцип тоталног уништења познат још једино Старом свету, а који је до детаља описан у Старом завету. Ако би то урадила и трећи пут, човечанства вероватно више не би било. У условима регресије тотално вођеног рата, тоталног уништења или екстерминизма, губимо право да на мир гледамо као на циљ инхерентан рату. То још увек не значи да треба наивно веровати како ратног насиља више неће бити. Након хладноратовске

радикалне промене суштине самог рата, када нам се чинило да најбољу гаранцију мира представља такмичење у наоружавању, Европа улази у "еру трансполитике", а то значи терора, уцена, талаца, спазмодичне ерупције насиља, елективне смрти итд. "Сви смо ми таоци, сви смо ми терористи", резигнирано опомиње Жан Бодријар (1991,34).

На путу смо да образовање све више смештамо у културни и политички простор Уније, тако да га све мање остаје у националним забранима етно-друштва. На место старих образовних парадигми које се заснивају на домаћим или, што је још одређеније, етно-вернакуларним програмима, националним вредностима и другим фолклорним одређењима, на сцену ступају нови образовни обрасци који полазе од међународних, европских, глобалних и плуралистичких садржаја. Учестали су позиви да се у односу на ограничена национална одређења прихвати заједнички европски културни простор као узвишенија судбина. Прихватање европског културног простора као узвишеније судбине представља својеврсну **вокацију** (лат. *vocatio*, позивати на, имати склоност, поседовати дар) којом културне посебности треба да дају снагу универзалном. Позивање европских култура на универзално представља негацију националног идентитета, јер је универзално таква "истост" која представља хегемонију, по којој се до општег долази идући од посебног, дакле, националног као уопштеног. Позивање на универзално искључује дилему, фатално "или...или" типа: "Или је Немачка европска или је Европа Немачка". Управо због позивања на вредности универзализма, европски културни простор се не може сводити нити на Унију, а нити на ма коју националну државу. Ако њега приватимо као темељни интегративни принцип, применљив на све припаднике друштва, у европском културном простору ће се развити културе способне да дају снагу универзалном. Оне више неће изгледати толико специфичне и посебне, него ће бити потпуно прихватљиве, а то пре свега значи да обезбеђују да понашање свих буде стандардизовано, предвидиво и према томе уредно, уређено или цивилизовано.

Европски културни простор претпоставља, као што смо рекли, развијање конјунктивних односа, односа који почивају на сарадњи са другима, оних односа који уводе личност и скуп личности "у поље привлачности Другог". Насупрот њему, етноцентризам, који почива на односу "ми и они", на националном идентитету, представља неоправдано настојање да се вредности друштва коме припадамо уздигну на ниво универзалних вредности. Етноцентризам заваљава, опчињава и, на начин политичке опсцености, националистички ангажује. "Етноцентрист је, могло би се рећи, природна карикатура универзалности; тежећи ка општем, он полази од посебног, које затим тежи да уопшти..." (Тодоров, 1994,19). Али, уколико би се европски културни идентитет односио на унутрашњу **"истост"** (лат. *idem/nl. identitas*), на **"alter idem"**

неке субевропске националне културе, и он би одисао "европским националним осећањима" типа европског "американизма". Заједница се више не би опажала као "личност коју чине личности", као заједница која спаја људе, већ као монолитна громада која сједињује државе. Такав идентитет би представљао уједно и највећу опасност по европски културни идентитет, а то значи највећу опасност и за саму Европу.

У преднационалним друштвима европски културни идентитет је могао почивати једино на елементу који зовемо "висока култура". Да ли у њој, на коју, уосталом, најпре и помисли традиционално образован човек, треба тражити најзначајнији елемент савременог европског културног идентитета? Позитиван одговор је условљен тиме да "високу културу", коју бисмо могли одредити као културу која омогућава "комуникацију независно од контекста" (Ернест Гелнер), сви деле и у њој сви учествују. Тада бисмо и Европу могли дефинисати као етнички плуралистичко друштво које обухвата све оне који прихватају "високу културу". Или би, држећи се посебног културног концепта, елементе културног идентитета требало тражити у некој историјски одређенијој Европи, попут Европе Карла Великог или, данас у неким културним круговима многохваљеног аустро-угарског, бечког концепта, односно "Mittel-Europe"? Или, треба тражити неко друго и сигурније упориште попут оног кога нуди верски или идеолошки концепт?

Зашто елементе европског културног идентитета не налазимо у двестагодишњој историји држава-нација која, супротно свим другим недостајућим концептима не оскудева у елементима идентитета? Улогу заједничког етно-националног културног идентитета, који чини темељ јединства и сарадње, најчешће је имао језик, а потом историјско име, веровање или мит о заједничким прецима, односно мит о "заједничким коренима", историјско сећање, те везивање за одређену територију. Чињеница да Европа не располаже толиким бројем заједничких елемената наводи на помисао да би властити идентитет могла тражити управо у искуству сличном етничким и националним групама које је чине. Шта нас у томе спречава?

На европски културни идентитет не треба гледати ни само очима етноцентристе, ни очима анационалисте и мундијалисте. Видели смо каква је природа етноцентризама и зашто у њему не налазимо елемент европског идентитета, а како је са анационалистима и мундијалистима? "Успостављању европског културног идентитета не смета потврђивање француског идентитета, већ његово слабење и његова фолклоризација могу да доведу до растварања европског идентитета у космополитској магми" (Доменак, 1991, 140). Ако француски идентитет даје снагу универзалном, што је неоспорно, онда је успостављање европског, потврђивање француског и сваког другог етничког идентитета. Слабење француског идентитета било кроз етноцентризам или мундијализам,

штетио би како властитом, тако и европском културном идентитету. Многи заговорници уједињене Европе у новом фолклоризму виде највећу опасност за културу свог народа. "Бранећи се на фолклоран начин само тонемо у ентропијску супу коју нам је обећао Леви-Строс и коју нам већ кувају предузетници и технократи", каже Жан-Мари Доменак (1991, 141).

Посебно питање европског културног идентитета представља културна елита, без које нема ни "високе културе". Постоји ли културна елита Европе или је са смрћу Жан-Пол Сартра нестала, као што неки суде о духу нашег времена? Европи није без елите, али савремена елита Европе, заправо, није њена културна елита. Након два тотална рата и слома две тоталитарне идеологије, Европа, наиме, није остала само без политичке елите, него и без културне елите, што јој отежава трагање за културним идентитетом. У овом тренутку, Европа свој политички слом (фашизам и большевизам) покушава преживети као култура, како на Међународном симпозијуму о европском културном идентитету (Париз, јануар 1988) без увијања описује белгијски професор П. Мертенс. Све чешће се понавља апокрифна реченица Жана Монеа: "Ако би требало поново да почнемо, почео бих од културе". У савременој Европи владајућу елиту не чине филозофи и књижевници него предузетници и технократе који верују да се култура може производити као што се праве аутомобили или као што се усклађују технологије. Једино за њу пропадање старих парадигми, етничког и националног идентитета, добија карактер жељених промена. Мада неутицајна, културна елита на то није спремна. Предузетници и технократе разарање претварају у уносне шансе за поновни развој и обнову; и само њима дезинтеграције делују као мобилизаторска и интегрална снага. Оно за чиме су жудели представници традиционалне (етничке) елите – а што можемо дефинисати као дугограјну и сигурну стабилност – за савремену елиту представља сабласт која је стално прогони. За њу је **мелиоризам**, потреба за **променом на боље**, принцип постојања. Изван области технократије, у Европи више нема друштвених пројеката усмерених на будућност (Агнеш Хелер). А у време мелиористичке грознице, када друштва попримају флуидну и отворену форму, на другој, мрачној и из угла свакодневници невидљивој страни Европе, балканске народе потресају етноцентризам и ксенофобија. Док остали европски народи страхују од провинцијализма и фолклоризације, балканске захвата страст етноцентризма и ксенофобије. Док се Балкан представља да је "фрактални објект" који трага за властитим облицима и границама, Европа више и не зна за унутрашње границе својих територија. За њу су једном прећене границе – заувек укинуте границе. Али то не значи да су укинуте све границе. Уклањањем државно-етничких граница појачава се размена добара и људи, али не обавезно и размена духа, упозоравају добри познаваоци садашњих

прилика. "Размена идеја више не прати размену роба", закључује директор Француско-немачког института у Лудвигсбургу.

У тежњи ка остварењу заједничке културе, европске културне разлике и сукоби могу кренути у сасвим другом правцу, тј. не у правцу склоности и дара за универзално него у правцу стратегије етно-европског идентитета. Ова стратегија би представљала неку врсту извезене Америчке револуције, а довела би до "американизације" европског културног идентитета. Њен политички циљ не би био стварање отвореног "европског грађанског друштва", него затвореног "европског друштво", европске "етно-државе", Сједињених Држава Европе (USE). Ова стратегија се пуно не обазире на историјски или друштвени оквир, тако да јој одговарају они социолошки приступи који полазе од теорије групних односа, попут симболичког интеракционизма и етнометодолошких стајалишта, који полазе од претпоставке да друштво постоји захваљујући симболичкој интеракцији актера, односно захваљујући чињеници да његови чланови перципирају његово постојање.

Не треба заборавити да стратегија често није дело стратега, него је одређена, условљена, надмашена развојем друштва. У овом тренутку Европа има више стратегија свог јединства. Традиција и старе структуре такође нису остале без утицаја. "Немачка стратегија је, наравно, кренула старим трагом *Mittel-Europe*. Најбољу кочницу за то скретање представљало би помаљање једног европског грађанског друштва довољно динамичког да превазиђе развој тог и тог државног друштва" (Минц, 1989, 211). Таква Европа би била плод конвергенције европских култура, а никако резултат њиховог спајања или утапања (*melting-pot*), тј. европска култура се не састоји од појединих култура, већ изражава збир међуодноса, односа унутар којих се те културе налазе.

Насупрот таквој стратегији налази се стратегија "европског државног друштва". Она се остварује пролазећи три нивоа: основни, средњи и виши. Основни ниво се односи на захтеве кооперативности, средњи тражи прилагођавање односно привикавање на друге, а виши на стапање или повезивање у једно, тј. успостављање "европског државног друштва". Европска "етно-држава" до свога ентитета долази на исти начин на који су до њега долазиле Сједињене Америчке Државе – мобилише своје поданике тако што их претвори у равноправне грађане, тако да у њој и Немци и Французи, и Шпанци и Италијани и сви други заједно као грађани могу уживати у "крајње пријатној једнакости (*lovely equality*)". Примера за такву стратегију има на претек али се сви односе на обнављање или стварање националне државе као основног елемента националног идентитета. Најбољи примери за то су Француска револуције, Велика Британија, Пољска, Србија, САД, Турска и томе слично. Држава се поново јавља као најзначајнији елемент европског идентитета. Али, етатистичка имплозија европског друштва не би допринела не-

го би сасвим онемогућила успостављање његовог културног идентитета. Национална историја Европе би се на глобалан начин поновила. Питање најзначајнијег елемента европског идентитета привидно би било решено: Сједињене Европске Државе (USE) као држава чиниле би полазиште европског идентитета. Но, као да је слутио, Жан Моне је на то одговорио: "Ми не сједињујемо државе, ми спајамо људе".

Стратегија конвергенције европских култура, поред конјунктивних однос, мора озбиљно рачунати и на дисјунктивне односе између културних заједница и, пре свега, етничких група. Дисјунктивни односи се деле на конкуренције (такмичење) и конфликте (спорове). Борба је као највиши степен дисјунктивних односа. У циљу предупредивања негативних утицаја етничких и националних структура, стратегија конвергенције полази од тога да будућу Европу треба претворити у велики број провинција и "мета-нацију", тако да чини "велики простор" са разбијеним легитимитетом хијерархијског националног суверенитета. Задатак васпитања и образовања је да протежирањем иреничких вредности конфликте и сукобе (револуције, реакције и ратове) доведе на ниво осмишљавања, да сами нуде смисао, тако да се избегне тоталитаризам, деструкција или неко друго сублиминално понашање које доводи до "регресивног лудила".

Друго, не треба заборавити да и само масовно образовање спада у историјски инвентар елемената европског културног идентитета. Хуманизам, ренесанса, реформација, научни рационализам, либерална мисао, индустријска револуција, романтизам и социјалистичко учење – мада разнолике и чак, у крајњој линији, противуречне европске баштине – кроз образовање чине основне претпоставке културног идентитета Европе. Стратези уједињене Европе су, као што смо видели, сагласни: "Заједничка култура се може родити из заједничког образовања; без заједничког образовања, она не може никако да постоји. Отуда захтев за европским педагошким обрасцем који, између осталог, претпоставља исте програме, планске размене, зачетке европског универзитетског система" (Минц, 1989, 202). С друге стране, како стратези тако и њихови критичари признају да "европски педагошки образац" није "нимало напредовао" те да се до европског културног идентитета преко национално фингираног образовања не може никако доћи. Европски идентитет почива на културама – он није култура. Европа ће бити плод конвергенције европских култура, а никако резултат њиховог спајања, истиче велики број европских интелектуалаца. Као што модернизаторима школства у читавом свету није успело поновити првобитни успех у образовању маса, тако се сада сумња да се путем "европског педагошког обрасца" може доспети до европског културног идентитета. "Европа образовања" је постојала у оној мери у којој је – полазећи од "високе културе" и националних култура – давала снагу универзалном, цивилиза-

цијски доприносила развојним токовима модерне историје света, а посебно његовом привредном расту. "Европа образовања" (ренесансна и хуманистичка, либерална и демократска, научна и технолошка) означила је један нови однос према времену, пронашла историјску свест која је срушила стара схватања о свету и тиме допринела победи идеје да људски поредак ствари, заснован на промени, дође на место космолошког и теолошког поретка заснованог на хијерархији бића. Нација је последица развоја такве свести: "Појам нације се појавио онда када су просветитељство и револуција разбили легитимитет хијерархијског династичког краљевства које влада по милости божјој" (Б. Андерсон, 1983, 18). Нација представља легализацију политичке моћи у новонасталој секуларној ери, моћи путем које се читаво становништво, односно грађани мобилишу за масовну производњу у индустрији или за борбу која добија карактер тоталног рата. У постиндустријском друштву таква мобилизација губи на значају, а самим тим ни нација више не може представљати легализацију политичке моћи. На развалинама националног идентитета постиндустријско друштво трага за властитим идентитетом.

Постнационалној Европи није толико до садржаја промена колико до вртоглаве брзине којом би промене требало да се ређају. Савремену Европу је захватило плуралистичко лудило промена. Европа живи у сталном страху да су те промене споре, што оставља осећај несигурности и страха од заостајања за Америком и Јапаном. Страх од неучествовања, парцијалности и маргинализације, локалног и фолклористичког, нестандартног и малосеријског тера народе Европе на уједињење. Следствено, не ради се о томе да ништа више није извесно или утврђено и да ће све ново за трен ока постати застарело. Сваку сметњу, без остатка, треба отклонити како би на животни положај, на међусобне односе гледали "трезвеним очима", без предубеђења. Скривени циљ, опсценост едуковања лежи у његовој улози у припремању за промене.

Све заобилазнице – државне границе, остаци националних култура, бљутави преводи на националне језике, као и национална историја – морају нестати пред најездом новог односа према времену, нових вредности, потреба и норми. Уместо етнички обојене културе, Европа трага за "мултикултуралном Европом", "енглеским као еминентно европским језиком", "првом и правом европском историјом". Постнационално едукована Европа захтева да се из историје њених народа избрише све што смета политичком јединству. Али, као што идентитета нема без сећања (историје), тако ни заборав који замењује сећање не може надоместити функцију идентитета. Оно што читамо у школским уџбеницима у свим европским земљама је запањујуће – све одише националним осећањима. Питање је да ли се уопште искључују национална историја и историја Европе? Познато је да још нико није покушао да сопствену историју за-

мени историјом Европе. "Када млади Европљани буду сматрали 1914-1918. за грађански рат, као што Шпанци мисле о сопственом грађанском рату, Европа ће напредовати више неголи у пет година заједничког тржишта" (Минц, 1989, 202). По предвиђању Едгара Морена, Европа ће се истовремено претворити у велики број провинција и у мета-нацију. "Време малих нација је прошло" (Лотар Грухман) исто тако као што је прошло и време колонијалних сила. Свет се дели у неколико "мета-држава", у неколико "великих простора" састављених од "савеза помоћних народа". Они су без привреде, политике и војске, састављени од великог броја регија и провинција (Види: Екмечић, 1996, 274-331).

Стратегија уједињења Европе је веома стара. Кондорсе је сањао да ће помоћу "једног општег језика" омогућити људима да "живе једну једину целину и да ће тежити једном једином циљу". Анри де Сен-Симон је маштао о "светској држави", предлажући уједињење као решење ратовима измучене Европе. Задатак "позитивизма", "једног истински универзалног учења", по Огисту Конту је да помогне како би "кроз одређено време човечанство представљало једно једино друштво" и то тако што би акција почела у Француској, "језгру Човечанства", земљи "средњишег народа". Савремени пројектанти уједињене Европе и велики мунцијалисти нуде нову стратегију Европе и света. По Огисту Конту, "Западњаштво је само последња припрема за право човечанство" (види: Тодоров, 1994, 36-46). Конт, као и данашњи творци пројекта уједињене Европе, велику важност придаје васпитању којим би дошло до остварења "спонтане конвергенције према нормалном стању човечанства". "Васпитање елите је најприкладније средство за ширење Запада по целом свету зато што оно има две добре стране: брзо делује, и не ослања се на насиље", говорио је Огист Конт (Тодоров, 1994, 44).

Иако европски теоријски проналазак, одређене европске политичке групе полазе од тога да је националне историје било али је више нема. Као спољна глазура држава-нација, са њиховим нестанком и сама тамни. Писци европских уџбеника историје, ослобођени националне одговорности, прихватају принцип селективног памћења, или, још прецизније, филозофски указују на надолазећи "крај историје"? Потребно је тим више еманциповати се од традиције и престати гледати у прошлост? Свему треба рећи: "Збогом"! "Збогом, пролетаријат", "збогом, нацију", "збогом, револуцију"... Јер нација, традиција, обичаји, навика, дијалект, па чак и национални језик нису ништа више "крај историје" од пролетаријата. Ипак, у маниру црног хумора, проницљиве и циничне старе Сарајлије, а преко рамена Франца Фердинанда и Гаврила Принципа, поново намигују Европи: "Све је пролазно само је ондулација трајна!". (Напомена: За дотеривање косе да буде таласаста (фр. *ondulation*, таласање, њихање, лелујање, валовито кретање) у народном говору каже се "трајна"). Све је пролазно, само је промена трајна! У

Европи је на делу стратегија свеколике фрагментације, пролазности и новог заборава? "Валдхајмовска заборавност" (појам везујем за случај Курта Валдхајма, генералног секретара Уједињених нација и председника Аустрије, за кога се знало да је био обавештајни официр Вермахта, задужен за југоисточни фронт и оптужен као ратни злочинац због прогона Јевреја у Грчкој и Срба на Козари), нажалост, не обазире се ни на какву опасност. "Заборав истребљења постаје део истребљења, јер је то и истребљење памћења, историје, друштвеног итд." (Бодријар, 1994, 50). Управо ако је истерано из памћења – зло се враћа увећано. Све што нам се на овом простору догодило у два, за Европу светска, а за нас локална, цивилна и грађанска рата, а што смо покушали заборавити или идеолошки потиснути, опијени комунистичком идеологијом, у овом рату је добило свој наставак. На крају XX века историја Балкана се за Европу поновила као фарса, а за народе Балкана, посебно Србе као мултипликована трагедија. Разлика је по трећи пут кобна.

На спољашњем плану Европа губи светско значење. Наиме, до средине овог века све што се догађало у Европи добијало је карактер светског збивања. Европски етнички ратови су постајали светски ратови, а европска мода светска мода. Утицај Европе у свету се смањује, а њен сјај тамни. Центри светског догађања померају се изван Европе. На унутрашњем плану, заморена великим расправама о општим идејама, Европа окреће леђа хуманизму, либерализму и социјалистичкој мисли, социјалним револуцијама; доктрине проглашава превазиђеним, идеологије непожељним, револуције трагичним, тако да у њој влада клима сумњи, клонулости, цинизма и нихилизма. Мисао о општем губи на значају, све ствари и односи потпадају под принцип ефемеризације: све губи идентитет и ничему се не оставља време да очврсне.

Европа је у кризи. Криза је дијагноза за могућу фулгурацију (лат. *fulguratio*, севање муње) њене културе, за прелазак са законитости једног степена организације на законитости једног претходно непостојећег слоја спајањем специфичног система у један обухватнији систем (ф. Вајцзекер, 1987, 13). Европа кризу доживљава као своју суштину. Ни у једној високој култури није било политичке стабилности која је трајала дужи од неколико стотина година те је не треба очекивати ни у Европи.

Литература:

Anderson, B. (1983): *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London

Арент, Хана (1991): *О револуцији – одбрана јавне слободе*, "Филип Вишњић", Београд

Бодријар, Ж. (1991): *Симулакруми и симулација*, Светови, Нови Сад

Бодријар, Ж. (1991): **Фаталне стратегије**, Књижевна заједница Нови Сад

Војцекер, К. Ф. (1987): "О кризи" у Зборнику: **О кризи**, Књижевна заједница Нови Сад

Доменак, Ж-М. (1991): **Европа: културни изазов**, Библиотека XX век, Београд

Екмечић, М. (1996): "Сусрет цивилизација и српски односи према Европи", **Летопис Матице српске**, фебруар-март 1996, Нови Сад

Минц, А. (1989): **Велика илузија**, Радионица СИЦ, Београд

Тодоров, Ц. (1994): **Ми и Други**, Библиотека XX век, Београд

ПОВОДОМ 175 ГОДИНА ОД РОЂЕЊА ЂОРЂА НАТОШЕВИЋА

Радмила Богосављевић
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK:37(091)
BIBLID: 0353-7129,2 (1996) 3, p. 35-40
Примљено: 12. 10. 96.

МИСАО И ДЕЛО ДР ЂОРЂА НАТОШЕВИЋА

*

Резиме: Иако без званичног педагошког образовања, др Ђорђе Натошевић, својим радом и идејама постигао је значајне резултате у педагогији, чиме је обележио читаво једно време и поставио темеље новој, реформисаној школи. За чивота био је цењен и поштован, а нарочито су га уважавали тадашњи учитељи. Његове идеје везане за школство биле су усмерене ка савременим токовима, у тежњи да се школе прилагоде захтевима времена, у складу са општекултурним и цивилизацијским напретком.

У образовању, др Натошевић види основну снагу којом се може мењати и стварати боље и савременије друштво. Посебно је наглашавао велику улогу васпитања у развоју личности.

Кључне речи: Ђорђе Натошевић, реформа образовања, учитељски позив

*

Summary: Although without official pedagogical education, Đorđe Natošević, through his work and ideas achieved important results in pedagogy, marking the whole period and laid foundations for a new, reformed school. In his lifetime he was respected and honored, especially by contemporary teachers. His ideas about school system were directed towards modern tendencies, according to his striving that school was to be adapted to the demands of time in harmony with cultural and civilization progress.

Dr Natošević saw in education a basic power for changing and making a new, better and modern society. He especially used to point out a great role of upbringing in personality development.

Key words: Đorđe Natošević, educational reform, teacher profession.

*

Дело Ђорђа др Натошевића, по много чему историјски комплексно, по свом значају и домену, обележило је читаво једно време и поставило темеље нове, реформисане школе.

Осим тога што је био лекар по струци, др Ђорђе Натошевић је био и културни посленик, народни трибун, препородилац и реформатор школе. Иако је био без званичног педагошког образовања, школство и педагогија су подручја на којима је постигао највредније резултате, како на теоријском, тако и на практичном плану. Био је едукатор учитељства и писац великог броја радова на пољу педагогије. Његови савременици сматрали су га оцем тадашње школе, човеком који је остварио препород школства. Данас, у години у којој се обележава 175 година од рођења овог великог човека, многи га поново називају патријархом српске педагогије.

За живота је био веома цењен и поштован. Нарочито су га волели и уважавали учитељи, јер се увек залагао за њихов бољи друштвени статус.

Др Ђорђе Натошевић је рођен 31. јула 1821. година у Сланкамену (Срем). По завршетку основне школе, 1832. године, уписује се у Гимназију у Сремским Карловцима, која је тада имала шест разреда. После Гимназије, 1838. године одлази у Сегедин, на студије филозофије. Четири године касније, 1840. године, у Прешову (Еперјеш) годину дана студира права. Годину дана касније се уписује на студије медицине на Медицинском факултету у Будимпешти. После три и по године проведене у Будимпешти, студије медицине наставља у Бечу и ту их, 1850. године и завршава. У Бечу се упознаје и дружи са песницима Бранком Радичевићем и Ђуром Даничићем. Одмах по завршетку медицине др Ђорђе Натошевић започиње своју лекарску праксу и постаје лични лекар владике Платона Атанацковића. То ће бити пресудно у животу младог Натошевића у његовом опредељењу за просветну струку. Платон Атанацковић и дружење са вуковском омладином, утицаће на његово опште животно опредељење – да служи свом народу.

Године 1853. постаће наставник и управитељ Гимназије у Новом Саду и на тој дужности ће остати четири године.

Након тога, 1857. године, одлази на дужност школског саветника и надзорника српских народних школа при Намесништву. После укидања

Српске Војводине и Тамишког Баната, 1861. године, Натошевић у Новом Саду обавља дужност управитеља месних основних школа. Крајем 1862. године одлази у Будим, на дужност школског саветника у Угарском намесништву. Аустроугарском нагодбом, 1867. године, престаје рад овог органа, па Натошевић бива стављен на располагање.

За време боравка у Темишвару и Будиму, Натошевићев рад биће усмерен на развитак српских школа у Хабзбуршкој монархији. То је био период реформе и тада је он објавио своја најзначајнија дела. То су: Кратко упутство за српске народне учитеље и Упутство за предавање букварски наука народних училишта у Аустријском царству, познато и учитељима под именом Велико упутство. У њима је изложио суштину својих педагошких, пре свега дидактичких схватања, на којима је изградио и методичке смернице за основношколске наставне предмете.

Године 1867, на позив Михаила Обреновића, Натошевић одлази у Београд, на дужност референта у Министарство просвете Кнежевине Србије. У овој служби остаје годину дана и за то време долази у сукоб са званичним просветним органима због тога што је оштро критиковао стање тадашњих школа у Србији.

Након убиства кнеза Михаила, одлази са ове дужности и враћа се у Нови Сад. На нову дужност главног референта српских школа у Карловачкој митрополији биће постављен 1871. године и остаће ту све до краја живота. Смрт га је задесила на дужности у Карловцу, у ноћи између 22. и 23. јула 1887. године, за време обиласка школа.

Натошевић је био религиозан човек, али је религију одвајао од цркве. Из оваквог односа према религији развила се и његова филозофска оријентација - идеализам.

Залагао се за образовање широких народних слојева. У образовању види основну снагу којом се може мењати и стварати боље и праведније друштво.

Натошевић се изјашњавао против сваке политике, сматрајући да би је требало препустити професионалним политичарима. У страначким борбама настојао је да остане по страни. Ипак, у свом практичном деловању, Натошевић се и те како бавио политиком.

У основне школе унео је нов дух, залагао се за изучавање националне историје, увео је у наставу српске народне песме и настојао да се настава изводи на народном језику. Први је реализовао часове физичког васпитања, у наставу природних наука уводио је очигледна наставна средства, а ученике је водио на наставне екскурзије. Педагогију је повезивао са психологијом, а интересовао се и за дефектологију и то посебно за рад са слепом децом.

Његово настојање да се образовањем, просветом може из основа изменити људско друштво, имало је пресудну улогу у избору његовог животног опредељења - а то је било унапређење просвете свога народа.

Иако није продуковао нове, оригиналне педагошке идеје, не може се оспорити да је успешно и стваралачки примењивао идеје преузете од педагошких класика. Он је био утемељитељ наше песталоцијанске педагогије. Од Песталоција и песталоцијанаца (пре свих од Дистервега) преузимао је углавном оно што је у њиховим радовима било највредније и што је највише одговарало тадашњим потребама и могућностима.

При конципирању школске реформе, као реформатор нашег школства, полазио је од најреалнијих потреба своје средине, али и од стварних могућности оних којима је реформу наменио. При томе је водио рачуна и обезбеђивао све потребне услове који су били претпоставка за успешно реализовање његових реформских замисли: подршку свих од којих реформа зависи, у првом реду подршку просветних радника, затим обезбеђење одговарајућих средстава за њу, нове уџбенике, сарадњу са најспособнијим педагошким кадром и допунско оспособљавање наставника.

Натошевић је наглашавао велику улогу васпитања у развоју личности, при чему посебно истиче социјалну улогу васпитања и образовања. Истичући улогу васпитања, образовања и школе у животу сваког човека и друштва као целине, он у њима види и најзначајније чиниоце друштвеног напретка.

Веома су значајна и Натошевићева схватања и погледи о настави. Инсистирао је на разумевању као обележју процеса наставе, а оштро је критиковао механичко учење. Истицао је значај актуелизације садржине у наставном процесу, при чему је наглашавао да ученици морају у настави стећи знања која ће бити савремена и која ће моћи да примене у будућем животу. Залагао се за то да се настава у којој се меморише, замени наставом у којој се мисли, просуђује и закључује. Натошевић није инсистирао на предавању великог обима знања и чињеница, већ је предност давао развијању способности за стицање знања, а нарочито је важним сматрао потребу да се код ученика пробуди интерес за стицање знања и интерес за сталним самообразовањем. Захтевао је да се нарочита пажња поклони естетским вредностима наставног градива, сматрајући то веома важном компонентом у развоју и васпитању детета.

Оваквим захтевима и схватањима, Натошевић је и после више од века и по, и данас савремен, а ова његова гледишта нису изгубила на својој актуелности. О томе сведоче његови погледи о васпитној усмерености наставе, његово схватање и истицање принципа очигледности у настави, потенцирању даровитости код деце, његове мисли о принципу свесне активности ученика у настави и оштра критика пасивног учења, учења напамет, без разумевања (сматрао је да је такво учење мучење деце), затим његови ставови о принципу трајности знања, вештина и навика, као и мишљење о поступности у настави и његова схватања наставних метода.

Натошевић је веома ценио учитељски позив и истицао да свака права васпитна обнова не може отпочети без обнове учитеља, без њиховог усавршавања и образовања, без подизања њиховог друштвеног угледа и материјалног положаја. По њему, "добар учитељ је први услов постојања добре школе" (Достанић, 1987, 120). Указивао је и на специфичност учитељског позива: "Учитељ има то најсветлије опредељење, децу - а у деци цео народ, у то свето царство ума и душе увести, у царство изображења и науке..." /Достанић, 1987, 121/.

Натошевић је организовао усавршавање учитеља у току реформе школа непосредним инструктивно-педагошким радом. Када би, при обиласку школа, наишао на учитеља у чијем раду је примећивао много недостатака, Натошевић би таквог учитеља врло предано и са пуно стрпљења и упорности мотивисао и упућивао на нове начине рада у настави.

Већ прве године своје саветничке дужности на месту главног школског саветника српских народних школа, на које је именован 1857. године, организовао је течајеве у трајању од два до три дана, којима је било обухваћено преко 200 учитеља. Пошто је знао да овим кратким течајевима не може нешто битно изменити у раду учитеља, већ следеће године организовао је шестонедељне течајеве за усавршавање учитеља у Сомбору, Сремским Карловцима и Пакрацу.

Рад на усавршавању учитеља и његова главна дела Велико и Кратко упутство, били су изузетан педагошки и културни догађај оног времена. Колико је том проблему дао широко значење види се и из податка да је на његову иницијативу десет учитеља отишло на усавршавање у Немачку и Швајцарску, а четири на студије педагогије у Немачку. Један од те четворице био је Војислав Бакић, оснивач катедра за педагогију на Филозофском факултету у Београду.

Натошевић је значајан и као врло плодан писац. Написао је и издао преко 300 радова, од тога виша од 30 књига. Међу књигама су, поред већ споменута два "Упутства", најважнији бројни буквари и читанке. Посебан значај имали су буквари, помоћу којих је омогућио да се застарео начин у описмењавању деце замени аналитичко-синтетичком гласовном методом. Његове букваре сматрали су "најсавременијом књигом" у основној школи.

Низу делатности којима се бавио др Ђорђе Натошевић и у којима је био успешан, треба додати још једну, а то је - био је иницијатор, уредник и најангажованији сарадник првог српског листа за просветне раднике, "Школског листа", који је почео да излази октобра 1858. године. Био је то недељни лист и први педагошки часопис јужнословенских народа. Поред тога, Натошевић је био покретач и првих српских листова за децу и младе, примерених њиховим рецептивним моћима. Били су то "Додатак Школском листу" и "Пријатељ српске младежи". Тиме је, за-

право, овај лист постао главно жариште које ће писану реч, посебно наше књижевности за децу, учинити популарном и приступачном тадашњој деци и младима. Као уредник "Школског листа", ангажовао је великог децјег песника Јована Јовановића Змаја да пише за децу и објављује у овом листу.

Био је то човек који је успешно спојио разне професије и био једнако успешан у свему чиме се бавио. Имао је широк дијапазон интересовања, био је и спортиста и енигматичар и афористичар. Његова свестраност непрекидно се огледала, током читавог радног века и у теорији и у свакодневној пракси.

Др Ђорђе Натошевић остаће у историји нашег народа запамћен по свом обимном и успешном раду као реформатор образовања, здравствени радник, научник, хуманиста и родољуб, а пре свега као човек широког срца и великог ума.

Литература:

- Достанић, Р./1987/: Натошевићева реформа школа, Нови Сад
Макарић, Р./1978/: Просветно-школска питања у преписци др Ђорђа Натошевића и Н. Ђ. Вукићевића, Педагошка стварност, Нови Сад, 4, 5, 6, 386-391, 504-516, 597-606.

Др Мирче Берар
Учитељски факултет Сомбор
Виша школа за образовање
васпитача Кикинда

Стручни чланак
UDK: 37(091):796
BIBLID: 0353-7129,2 (1996) 3, p. 41-45
Примљено: 26. 09. 96.

Др ЂОРЂЕ НАТОШЕВИЋ - ПРВИ СРПСКИ РЕФОРМАТОР ШКОЛСКОГ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

*

Резиме: У тренутку када физичко васпитање улази, као необавезан наставни предмет, само у неколико најразвијених европских земаља - др Ђорђе НАТОШЕВИЋ уводи 1853. године "гимнастику" у новосадској Српској православној великој гимназији као обавезан наставни предмет који се оцењивао описним оценама.

Касније, као надзорник српских вероисповедних школа у Аустроугарској, др НАТОШЕВИЋ ће се посебно залагати за увођење наставе физичког васпитања у српским вероисповедним школама дајући посебан допринос у изради наставног плана и програма за ову наставну област.

Посебно се залагао за стручно образовање учитеља у области школског физичког васпитања.

Школско физичко васпитање у Европи се није развијало у повољним околностима у XIX веку /утицај различитих гимнастичких система, недостатак стручног кадра, материјалних услова, итд./, међутим, захваљујући др Ђорђу НАТОШЕВИЋу, физичко васпитање у српским школама је уживало одговарајући статус, повољнији него и у много развијенијим европским срединама у прошлом веку.

*

Resuume: At a time when physical training, as a noncompulsory subject, enters only a few most advenced European countries - Dr Dorđe Natošević introduces 1853 "gymnastics" in the Novi Sad great grammar school as a compulsory subject with circumscribed marks.

Later on, as supervisor of the Serb denominational schools in Austria-Hungary, Dr Natošević throws all his efforts to introduce physical training in Serb denominational schools giving great contribution to the designing of the educational plans and programs in this field of education.

He has particularly put his authority into the scale of professional education of the teachers of physical training.

Scholastic physical training in Europa of the 19th century did not develop under favourable circumstances /influence of different gymnastic systems, lack of professional cadres, bad material conditions, etc./ however, owing to Dr Đorđe Natošević physical training has in Serb schools gained appropriate status, more favourable then in many more advanced European surroundings of the late century.

*

Познати школски реформатор др Ђорђе Натошевић (1821-1887) био је уједно и први српски реформатор физичке културе.

Имајући у виду историјске и све остале околности у којима се развијало школство Срба у XIX веку, може се рећи да је др Ђорђе Натошевић развоју школског физичког васпитања посветио већу пажњу него другим васпитно-образовним областима.

Интересовање др Натошевића за телесно вежбање започиње још у дечачком добу, да би током студија у Сегедину, Еперјешу, Пешти а посебно Бечу, то интересовање прешло у свакодневну и најомиљенију активност. Чини се да су медицинске студије, 1845-1850, у Бечу, где је др Натошевић, како сам каже "...више година од првога учитеља учио гимнастику", пресудно утицале на опредељење Натошевића према физичкој култури.

То се потврђује већ 1853. године када је постао директор Српске православне велике гимназије у Новом Саду. Учмалу и прилично запуштену гимназију др Натошевић ће до 1857. године у потпуности променити и приближити је стандардима тада најугледнијих европских гимназија. Када је реч о школском физичком васпитању, ова школа је отишла још даље. Натошевић лично уводи обавезну наставу физичког васпитања за све ученике, једну велику просторију адаптира у фискултурну дворану и опрема је најбољим гимнастичким справама у Угарској. Као врстан гимнастичар др Натошевић је лично водио наставу "гимнастике". У овој гимназији, фонд "гимнастике" износио је три часа за свако одељење, а поред наставе недељом и празницима, организовао је излете на којима су се упражњавале разноврсне елементарне игре.

Сваки ученик је био оцењен описном оценом, на пример, они слабији: неспретан, невешт (topelhaft), непажљив, слаб. Поред "гимнасти-

ке", др Натошевић је посебно оцењивао своје гимназијалце из пливања, којем је посебно придавао значај.

Физичко васпитање уопште, а поготово настава физичког васпитања имала је такав статус у новосадској Српској православној великој гимназији, 1853-1857, какав вероватно није имала ни у једној средњој школи у Европи.

Одласком др Натошевића, 1857. године, на дужност надзорника свих српских вероисповедних школа у Угарској, ова угледна српска школа изгубиће много. Међутим, свеукупно српско образовање тиме добија. Чим је ступио на нову дужност, др Натошевић је започео широку акцију око реформисања српских вероисповедних школа у Угарској. У тој познатој школској реформи физичко васпитање заузима значајно место. Добри познаваоци поменуте реформе знају да су и они скромни резултати које је остварио др Натошевић на подручју школског физичког васпитања били плод огромног труда и залагања великог поборника телесног вежбања.

Већ у своме првом делу "Кратка упутства" из 1857. године, говорећи о задатку школе, Натошевић под тачком 5. налаже: "...телесне удове оснажити, и поучити о свему, што год здравље сачувати и болест отклонити може".

У поновљеном и преправљеном издању "Кратког упутства", које је изашло 1861. године, телесно вежбање се још прецизније третира; под тачком Г се каже: "Има се и на телесни развитак и здравље дечије обазирати, и ово утврдити и оснажити, те тим и основу телесној снази и дуго-рочном животу положити".

Потребно је посебно истаћи да су "Кратка упутства" служила као оријентациони наставни план и програм за српске вероисповедне основне школе у Угарској. Колико је физичко васпитање заузимало значајно место у овим програмима, можда најбоље илуструје фонд сати које је др Натошевић предлагао седмично за физичко васпитање: за вежбање и игру свакодневно по пола сата пре и после подне, што је заједно са три сата пешачења укупно чинило 7-10 сати!

Да би надокнадио стручно образовање из области физичке културе, др Натошевић је за учитеље српских основних школа припремио посебан гимнастички програм и одабране елементарне игре, које је под називом "Гимнастичко коло" објављивао у познатом педагошком часопису "Школски лист". Овај часопис је излазио непрекидно од 1858. године, а др Натошевић је био најкреативнији аутор многих написа у њему.

Сигурно је да услови под којима су радиле тадашње основне школе нису одговарали захтевима које је Натошевић постављао пред физичко васпитање: недовољно стручно образовање учитеља и лоши материјални услови, пре свега.

После више година настојања успео је да издејствовати од Црквеног-народног сабора Карловачке митрополије 1868. године да усвоји такозвану "Школску уредбу", по којој се, између осталог, настава "гимнастике" уводи као обавезан предмет у српским основним школама и то свакодневно са по 30 минута на крају наставе.

Да би што више помогао учитељима у стручном образовању, покреће 1865. "Додатак Школском листу", а 1866-67. "Пријатељ србске младежи". У њима је, поред осталог, описао око 40-так покретних игара, за које каже да, када се примењују "на слободном простору и ваздуху, поправљају оно што седење и рђав ваздух у учионицама покваре".

Игре је поделио у три основне групе: друштвене (групне), у паровима и појединачне.

Натошевић је дубоко схватио значај покретних игара за телесни развој детета. Истичући њихову биолошку и васпитну функцију, др Натошевић је за своју збирку (то је уједно и прва збирка у југословенских народа која је урађена за основне школе), изабрао оне игре које имају класно-социјалну поруку и које свестрано утичу на дечији организам.

Незадовољан стањем у пракси и у жељи да подигне ниво наставе у српским основним школама, Натошевић је установио и организовао посебне течајеве за стручно образовање учитеља. Већ од 1857/1858. године на оваквим течајевима, који су трајали од 2-3, па до 15 дана, посебно се посвећује пажња физичком васпитању.

Поред основних, Натошевић је посебно бригу посветио средњошколском физичком васпитању. Од свих српских средњих школа у Карловачкој митрополији, када је реч о физичком васпитању посебно је на "удару" била најстарија: Српска учитељска школа у Сомбору. То је и разумљиво јер је она припремала највећи број учитеља за српске основне школе.

Натошевић је настојао да се бар у овој школи настава физичког васпитања организује у складу са најсавременијим захтевима.

Често је обилазио ову угледну институцију и посебно надзирао наставу физичког васпитања. Тражио је од тадашњих наставника физичког васпитања максимално ангажовање и посебно се залаго да полазници ове образовне институције од својих (наставника) педагога физичког васпитања добију довољно методских упутстава из те области.

Као главни референт српских школа у Карловачкој митрополији, Натошевић је оштро и немилосрдно реаговао на пропусте педагога физичке културе у овој школи.

Након једног од последњих обилазака ове школе, 1886. године, Натошевић критикујући рад професора Деметровића, између осталог каже"... Деметровић је слаб учитељ за учитељску гимнастику. Сва гимнастичка вежбања приправника ових вреде само за њих лично, али шта треба да знају за своју децу од тога ништа не знају".

Нажалост, смрт која га је задесила 1887. године, зауставила га је у настојањима да физичко васпитање подигне у свим српским школама на виши ниво.

Због свега онога што је за живота учинио као публициста, методичар и хуманиста, др Натошевић заузима почасно место у историји школства физичког васпитања код Срба.

Као реформатор физичке културе у XIX веку оставио је за собом неизбрисив траг у историји школства српског народа.

Литература:

- Архив САНУ, фонд САСШ, акт бр. 126/86
- Берар, М. (1985): Физичко васпитање у војвођанским средњим школама 1853-1914, Кикинда: Став, стр. 47-48
- Берар, М. (1991): Др Ђорђе Натошевић и покретне игре, Нови Сад: Педагошка стварност, 7-8, стр. 52,
- Берар, М. (1995): Физичко васпитање у Сомборској учитељској школи до 1914. године, Сомбор: Норма, 203, стр. 181.
- Гава, А. (1987): Натошевић и физичко васпитање, Нови Сад: Педагошка стварност, стр. 759
- Натошевић, Ђ. (1878): Извештај о рецензији рукописа Ђ. Глибоњског Гимнастичке игре за српске народне школе, Срем. Карловци: Архив САНУ, фонд САСШ, акт бр. 295
- Натошевић, Ђ.: Педагошки написи, Нови Сад: Рукописна збирка Матице српске, М. 7. 437.

САВРЕМЕНА НАСТАВА

Тоболка Ерика
ОШ "Доситеј Обрадовић"
Нови сад

Стручни чланак
UDK: 372.880.2
BIBLID: 0353-7129,2 (1996) 3, p. 47-53
Примљено: 25. 05. 96.

ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*

Резиме: Аутор даје припрему за час на којем се ученици у трећем разреду основне школе уводе у почетно читање на енглеском језику. Читању на страном језику претходи успешан орални период. У уводном делу часа понавља се градиво обрађено на претходном часу кроз игру Pick up and read. Текст који се налази у уџбенику се користи само као полазна тачка за увођење у читање и служи за увежбавање читања кратких негативних и позитивних одговора. Након читања кратких одговора из уџбеника прелази се на читање реченица. Реченице састављене од речи које су ученицима добро познате и које су они усвојили током оралног периода су исписане на флеш картицама.

Кључне речи: орални рад, читање, флеш картице.

*

Summary: The author presents a preparation for the class dedicated to pupils of the third grade of elementary school on which they are being introduced to beginners' reading in English language. Before reading in foreign language, they had had to pass through successful oral period. In the introductory part of the class the teaching material from the former class has been repeated through the game Pick up nad Read. The text from the textbook has been used only as a starting point for the introduction to reading and helps in reading practice of short negative and positive answers. After the reading of short an-

swers from the textbook comes the reading of sentences. Sentences consisted of the words well-known by the pupils and adopted by them through oral period have been written on the "flash-cards".

Key words: oral work, reading, flash-cards.

*

У овом раду је приказан један начин увођења у читање на енглеском језику у трећем разреду основне школе. Дат је приказ часа који је реализован у Основној школи "Доситеј Обрадовић" у Новом Саду у оквиру годишњег плана Центра за усавршавање наставника енглеског језика. Ученици одељења у коме је час извођен, енглески језик уче као изборни предмет. Програм и план предвиђен законом остварује се применом уџбеника *Say It in English* чији су аутори Наум Димитијевић и Карин Радовановић.

Познавање и употреба страног језика подразумева савладавање четири језичке вештине, које се у настави страног језика савлађују по следећем редоследу: слушање, говор, читање и писање.

Настава читања почиње 26. лекцијом када су ученици већ савладали одређену језичку грађу, изван број речи рецептивно и продуктивно, акценат савладаних речи, као и интонацију усвојених реченица. После успешно орално усвојеног градива, прелази се на читање. Неопходно је напоменути да је читање успешније уколико му претходи успешан и савесно презентован, а од стране ученика усвојен орални период. Приликом увођења у читање користи се реченични метод (the Sentence Method). Ученицима се не даје непознат материјал, већ ученици читају реченице састављене од речи које су успешно усвојили током оралног периода. Саме реченице се илуструју одговарајућим сликама. Реченице су исписане на флеш картицама (flash cards).

Образовни и наставни циљ часа

Образовни циљ часа је увођење у почетно читање на енглеском језику, савлађавање, у границама усвојених језичких структура, основних ортографских правила да би се временом оспособили за читање текстова у оквиру обрађеног језичког градива и усвојене лексике.

Изграђивање вредносних ставова, развијање слуха, пажње, меморије, начина писмене комуникације, као и мотивације за савлађивање и употребу енглеског језика.

Метод рада

У настави страног језика најпогоднији метод рада је комбиновани метод. У циљу што бољег савлађивања читања на овом часу се користи и реченични метод (the Sentence Method).

Облик рада на часу је фронтални.

Нставна средства која се користе на часу су:

За понављање градива:

- картице: свака је обојена другом бојом за понављање казивања боја на енглеском (боје су: red, blue, black, white)
- флеш картице са исписаним реченицама: It is a doll, It is a fish. It is a boy. It is a girl. It is a black dog. It is a white cat. It is a blue cloud. It is a Yugoslav flag. It is a British flag.
- слике које илуструју реченице исписане на флеш картицама.

За увођење у читање:

- слике које илуструју следеће предмете: bicycle, pencil, book, pen.
- флеш картице са исписаним кратким одговорима: Yes, it is, и No, it is not.
- флеш картице са исписаним реченицама: It is a bicycle. It is a pencil. It is a book. It is a pen. It is a tree. It is an apple. It is an orange. It is a egg. It is an umbrella. It is an American flag.
- касетофон, магнетофонска трака са снимљеном лекцијом.

За домаћи задатак:

- наставни листић.

За утврђивање градива:

- листови са исписаним словима енглеске абегеде.

Ток рада

I УВОДНИ ДЕО ЧАСА

За уводни део часа, то јест, за понављање градива обрађеног на претходном часу, предвиђа се 10 минута.

Понављају се речи за боје помоћу различито обојених картица. Неколико пута се поставља питање What colour is it? Очекује се да ученици одговоре на постављена питања:

What colour is it?	It is red.
	It is blue.
	It is black.
	It is white.

Понављају се речи игром **Pick up and read**. Слике и флеш картице са исписаним реченицама се поставе на сто. Наставник каже једну реченицу, а задатак ученика је да пронађе слику и флеш картицу са исписаном реченицом коју је наставник рекао. Ако је ученик успешно

урадио свој задатак, слику и картицу са реженицом причвршћује на таблу и чита реченицу. Иста реченица се жита неколико пута. Реченице су следеће: **It is a doll. It is a fish. It is a boy. It is a girl. It is a black dog. It is a white cat. It is a blue cloud. It is a Yugoslav flag. It is a British flag.**

Када су све слике и флеш картице постављене на таблу, чита се текст.

Изглед табле за понављање градива које је обрађено на претходном часу:

Schoolwork

It is a doll.
It is a fish.
It is a boy.
It is a girl.
It is a black dog.
It is a white cat.
It is a blue cloud.
It is a Yugoslav flag.
It is a British flag.

С обзиром на то да се ради о млађем узрасту ученика, неопходно је непрекидно ангажовање ученика, као и разноврсност рада током часа.

II ДЕО ЧАСА

За реализацију другог дела часа, то јест, за увођење у почетно читање предвиђа се 25 минута.

а)

Читање реченица са кратким негативним и позитивним одговорима. Користе се само слике предмета које се налазе у уџбенику, а то су: a bicycle, a pencil, a book, a pen. Наставник показује слику предмета и поставља питање на које ученици треба да дају одговоре: Yes, it is. или No, it is not. Сlike и флеш картице са кратким одговорима (Yes, it is. No, it is not.) приказане су на табли. Следи слушање текста који се налази у уџбенику са касете, прво уз затворене уџбенике, а након тога отворене уџбенике. Ученици самостално читају текст из уџбеника.

б)

Читање реченица у којима су речи познате ученицима. На таблу се ставља слика предмета и поставља се питање What's this? На добијен тачан одговор, поставља се слика и флеш картица са исписаном реченицом, а од ученика се тражи да прочита реченицу. Иста реченица се чита неколико пута.

Свака реченица се обрађује на исти начин.

Реченице су следеће:

1. It is a bicycle.
2. It is a pencil.
3. It is a book.
4. It is a pen.
5. It is a tree
6. It is an apple.
7. It is an orange.
8. It is an egg.
9. It is an umbrella.
10. It is an American flag.

Када су све реченице обрађене, неколико ученика чита реченице. Након тога се слике са предметима скидају са табле, а остају само флеш картице. Задатак ученика је да прочитају реченицу.

Вишегодишња пракса показује да на овај начин обрађене реченице ученици без грешке читају.

Изглед табле за увежбавање читања одговора на питање What's this?

Schollwork

It is a bicycle.
It is a pencil.
It is a book.
It is a pen.
It is a tree.

It is an apple.
It is an orange.
It is an egg.
It is an umbrella.
It is an American flag.

ц)

Домаћи задатак се даје у облику наставног листића. Задатак ученика је да линијом споје слику са одговарајућом реченицом.

It is a bicycle.	
It is a pencil.	
It is a book.	
It is a pen.	
It is a tree.	
It is an apple.	
It is an orange.	
It is an egg.	
It is an umbrella.	
It is an American flag.	

III ДЕО ЧАСА

За завршни део часа, то јест, за утврђивање градива обрађеног на часу, предвиђа се 10 минута.

Ученици треба да одговоре на српском језику на питање шта су данас учили.

Понављају се реченице игром Count off. Сваки ученик добије један лист са исписаним словом енглеске абецеде. Ученик изговара слово које је изабрао. Реченице које се налазе на табли су нумерисане. Наставник каже једно слово и број реченице, а задатак ученика који има то слово је да прочита реченицу са реченим бројем (На пример: Letter A, read sentence number 5).

Schollwork

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1. It is a bicycle. | 2. It is an apple. |
| 3. It is a pencil. | 4. It is an orange. |
| 5. It is a book. | 6. It is an egg. |
| 7. It is a pen. | 8. It is an umbrella. |
| 9. It is a tree. | 10. It is an American flag. |

Закључак

Припрема за увођење у почетно писање, приказана у овом раду, више пута је реализована у поменутој школи. Настава се изводи са целим одељењем. Очигледна наставна средства се максимално користе. У почетној фази читања уџбеник не мора бити једини извор за читање. Прве реченице које ће ученик прочитати и научити да чита не морају све да буду из уџбеника Реченице добро познате ученицима или варијанте реченица могу се читати и са флеш картица. Битно је да све режи које се користе приликом увођења у читање морају бити познате ученицима. Увек треба следити редослед усвајања четири језичке вештине (слушање, говор, читање, писање) да би ученици постигли што боље резултате у савладавању страног језика.

Литература:

1. Петковић Д., Методика наставе енглеског језика, Завод за издавање уџбеника, Београд.
2. Димитријевић Н., Радовановић К., (1982), *1 Say It in English*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Мр Андрија Ћетковић
Учитељски факултет Сомбор
Марина Колечањи
ОШ "Иво Лола Рибар" Сомбор

Стручни чланак
UDK: 372.851
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 55-63
Примљено: 01. 10. 96.

ЧАС ЗАНИМЉИВЕ МАТЕМАТИКЕ

*

Резиме: Солидно математичко образовање је неопходно савременом човеку и за обављање једноставних послова, а нарочито сложених. Због тога, већ од предшколског узраста, дете је изложено великом интелектуалном напору да би усвојило неопходна математичка знања. Код многих ученика се јавља одбојност према математици. Веома важан задатак учитеља јесте да ученика мотивише да учи математику и развија љубав према математици. Да би то учитељ постигао, врло су погодни занимљиви задаци у настави математике, а нарочито часови занимљиве математике. Један такав час је одржан у трећем разреду основне школе и у овом раду је анализиран тај час.

Кључне рерчи: Настава математике, основна школа, мотивисаност ученика.

*

Summary: A solid mathematical education is a necessary need of modern men, even for simple activities, and especially for the complex ones. Because of that a child is already in his/her preschool age exposed to high intellectual effort to adopt necessary mathematical knowledge. In many pupils a hostility toward mathematics has been appeared. Very important task of a teacher is to motivate pupils to learn mathematics and to develop in them affection towards the subject. For that purpose interesting problems in mathematical instructions are very convenient, and especially the classes of interesting mathematics. Such a class has been given in the third grade of elementary school and is analyzed in the essay.

Key words: mathematical instruction, elementary school, motivation of pupils.

*

Математичко обнрзовање, уз језичко образовање, заузима централно место у основношколском образовању. Веома су бројна математичка знања неопходна савременом човеку за обављање и једноставних послова, а нарочито оних сложених. Математичко образовање је и неопходан услов за усвајање многих знања из готово свих наука. Поред тога, развој логичког мишљења, на шта математика веома интензивно утиче, од изузетног је значаја за боље поимање света и разумевање односа у њему.

Због наведених разлога, већ од предшколског узраста, дете интензивно усваја многа математичка знања. Често је то и врло тежак, муко-трпан посао, који многи учесници нерадо обављају. Задатак васпитача, учитеља, а и свих предавача математике, јесте да воде рачуна о томе да се код ученика развија љубав према математици, да они буду максимално мотивисани да истрају на том путу усвајања математичких знања, а то усвајање често траје готово цео живот.

Да би математика постала омиљен наставни предмет већине ученика, потребно је понешто изменити у раду са ученицима, нарочито нижих разреда основне школе. Већину активности почетног математичког образовања требало би организовати кроз игру. У ствари, на часу математике дете треба да интензивно ради, улаже велики интелектуални напор, интензивно размишља, али да се тај рад тако организује да дете осећа задовољство при том раду, да има утисак да се игра.

Значај игре у основношколској настави уопште, па и у настави математике, схватили су многи педагози веома давно, а увек је било и оних који су се томе опирали, сматрајући учење "озбиљном" активношћу, неподесном да се организује кроз игру. На пример, Јован Миодраговић, истакнути српски педагог с краја 19. и почетка 20. века, као учитељ у Београду, врло интензивно користи игру у настави, али многи са подозрењем прате такав његов рад. На примедбе на свој рад, он одговара:

"Многи ће рећи (а од београдских учитељица једна је већ рекла) да овај мој рад личи на играње, то јест да ја децу не учим, но се с њима играм. Ја нећу сада овде заподевати кавгу око овога, нити ћу се упуштати у разлагање колико ова замерка има места. Напротив, ја сам склон да овој госпођици учиним комплимент и кажем јој: јесте; право имате; ја се 'играм'. Али сада Вас питам: ко има више право: или ја што се овако 'играм' и учим их играјући се с њима, или Ви, што се не играте?" (Миодраговић, 1920, IV)

Време је показало да је Миодраговић у праву. Савремени педагози и психолози су подржали његове идеје.

да би се успешно усвојила математичка знања, неопходно је да се пробуди интересовање ученика за рад. Један од врло добрих начина да се то постигне је често коришћење такозваних занимљивих задатака у настави математике.

Под занимљивим задацима подразумевамо задатке постављене на интересантан, неуобичајен, забаван начин, до чијих решења се обично не долази уобичајеним, математичким алгоритмом, већ досетком. Овакве задатке ученици решавају са задовољством, имају утисак да се играју, а у ствари врло интензивно раде и размишљају. Овакви задаци су веома корисни јер стварају веселу атмосферу на часу. Готово сви ученици се равноправно укључују при решавању оваквих задатака, обично вреднији ученици, са бољим оценама, нису фаворизовани при решавању занимљивих задатака. Уз помоћ ових задатака често учитељ може да коригује своје процене о математичким способностима својих ученика. Међу ученицима који немају високу оцену из математике, често је "затурен" неки математички бисер, вло оштроумно дете, са развијеним дивергентним мишљењем, дете које је креативно, али није дошло до изражаја при решавању стандардних задатака из разноразних разлога (као на пример: због интровертности, лености, несистематичности у раду, лошег породичног, социјалног, здравственог стања и слично). Уколико овакве задатке такво дете са лакоћом решава, обавеза је учитеља да на њега посебно обрати пажњу, јер од њега може створити одличног математичара.

У литератури се најчешће сусрећу следећи типови занимљивих задатака:

- шаљиви задаци,
- задаци досетке,
- аритметичко-логичке главоломке,
- математичке игре,
- математички магични квадрати, троуглови, кругови,
- математички лавиринти,
- задаци са шибицама,
- "мали проблеми",
- задаци на шаховској табли,
- проблеми пресипања, превозења, мерења и слично.

Учитељ треба да има при руци колекцију оваквих задатака и да их врло често пласира на часу математике. Они се могу применити као део часа за психолошку припрему за рад, за развијање љубави према математици, или са посебним нагласком за развој логичког мишљења и интелектуалних способности ученика, или као погодно средство за одмор ученика у току часа, ако су претходно ученици радили нешто неинтере-

сантно и заморно, или са циљем да се боље процене интелектуалне способности ученика.

Последњих година појавило се више издања збирки оваквих задатака, тако да није проблем у недостатку литературе. Оваквих задатака је довољно и у дечијим математичким часописима. Мислимо да је оваквих задатака недовољно у уџбеничкој литератури.

Поред наведене примене ових задатака, као део часа или за домаћи рад, било би добро одржати неколико часова искључиво са оваквим задацима. Трећи разред основне школе је нарочито погодан за овакве часове. Наставним планом и програмом за основну школу предвиђено је да се са додатним радом на посебним часовима почиње у IV разреду. У току трећег разреда треба извршити припреме за додатни рад, идентификовати ученике за тај рад. Неколико часова занимљиве математике у том разреду би веома погодновало том циљу. Час такве занимљиве математике одржали смо у трећем разреду Основне школе "Иво Лола Рибар" у Сомбору. На том часу су рађени задаци:

1. Четири брата под једним кровом живе, једним појасом опасани.
(Сто)
2. Напиши број 100 помоћу пет јединица и једног симбола рачунске операције.
(111 – 11)
3. Цифрама 2, 4 и 6 напиши све двоцифрене бројеве тако да се ниједна цифра у броју не понавља.
(24, 26, 42, 46, 62, 64)
4. Који број затвара низ?
 - а) 1, 5, 9, 13, 17, ---- . (21)
 - б) 25, 22, 19, 16, ---- . (13)
5. Колико година има деда овог необичног дечака?
Кад сабереш бројеве, одговор је ---- . (62)

6. Петар и Милош имају презимена Белић и Црнковић, при чему је Петар старији од Белића за две године. Које презиме има сваки дечак? (Петар Црнковић, Милош Белић)
7. Шта пише на картама?

A	A
A	A
A	A

P

- (Шестар)
8. Троугао има три угла. Колико ће их остати ако му одсечемо један угао? (Четири)
9. Канап треба поделити на пет делова. На колико га места треба пресећи? (Четири)
10. У суду од 10 литара налази се усото 6 литара млека. Ако се у тај су дсипа још 6 литара млека, колико ће после тога у њему бити млека? (Десет литара)
11. Премести једно палидрвце тако да добијеш исправну једнакост
- а) $I - III = II$ ($I = III - II$)
 б) $VIII + I = XI$ ($VIII + II = X$)
12. Између бројева 1,2 и 3 стави симболе рачунских операција да резултат буде 1. ($(1 + 2):3 = 1$)
13. Бројеве 2, 6, 12, 14, 16 и 18 распореди у таблицу тако да збир у сваком правцу буде 30.

Решење!

	10	
8		4

16	2	12
6	10	14
8	18	4

14. Приказане су три фигуре:

Једна је сувишна. Заокружи њен редни број. (3.)

15. У соби је 4 угла. У сваком углу седе по две мачке. Свака мачка има по 5 мачића.

а) Колико је у соби мачића? _____ (40)

б) Колико има укупно мачака и мачића? _____ (48)

Анализа одржаног часа

Ученици су веома радо учествовали у раду на часу занимљиве математике. Велико интересовање су показали и они ученици који нису довољно активни на часовима редовне наставе математике.

Занимљиви задаци од броја 1 до броја 11 рађени су фронталним обликом рада.

Први задатак је искоришћен за психолошку припрему ученика. Ученици су били изненађени, зачуђени и заинтересовани овим задатком. Математичку загонетку су решили из четвртог покушаја. Тачно решење је дао ученик који на часовима редовне наставе математике показује осредње интересовање и активност (оцена из математике на крају првог полугодишта трећег разреда добар (3)).

Други и трећи задатак су задаци комбинаторике. Од ученика се захтевало да што брже добију (кажу) решење. Такмичарски дух ученика је дошао до изражаја. Најуспешнији су били ученици који имају највише оцене из математике (одличан и врло добар).

Четврти задатак је аритметичко-логичка главоломка. Ученици су лако и брзо увидели принцип записаних бројевних низова.

Пети, шаљиви, задатак је изазвао најбурније реакције ученика (одушевљење). После неколико погрешних покушаја, тачно решење је саопштила ученица која има оцену довољан (2) на крају првог полугодишта трећег разреда. Када је потврђено да је ученица дала тачно решење, одељење је одушевлено запљескало.

Детективски задатак (6.) је насмејао ученике. Уз мало помоћи, ученици су дали тачне одговоре.

Решавање ребуса (седми задатак) није представљало проблем. Изузетно брзо већина ученика је дала тачан одговор.

Задатак занимљиве геометрије је збунио ученике. Сви ученици су дали погрешан одговор – да троуглу остају два угла. Након анализе задатка и графичког приказа, ученици су увидели грешку и дали тачан одговор – да се троугао губи и да се добија четвороугао.

Проблеми пресипања, мерења, сечења (девети и десети задатак) изазвали су жучну дискусију међу ученицима. Група ученика (они који имају високе оцене из математике) почела је убеђивати остале ученике да у суд од 10 литара не може стати више од 10 литара млека, без обзира што би требало улити још 6 литара, поред већ постојећих шест.

Задатак са палидрвцима (11. задатак) ученици су решавали методом "покушај-погрешка", радећи на графоскопу. После неколико премештања палидрваца, ученик који има оцену из математике добар (3) тачно је решио задатак под а). Задатак под б) је затим решен из првог покушаја, брзо и лако, применом ученог принципа из претходног задатка.

Задатке од броја 12 до броја 15 ученици су решавали индивидуално на наставним листићима.

Табеларни приказ постигнутих резултата према решености задатка са наставног листића (индивидуални рад ученика)

Табела 1:

Редни број задатка	Број ученика који су тачно решили задатак	Број ученика који су нетачно решили задатак	Број ученика који нису решавали задатак
12.	23	5	1
13.	20	7	2
14.	21	5	3
15.	6	17	6

Занимљиво је да 12. задатака (аритметичко-логичка главоломка) није покушао да реши само један ученик и то ученик који из математике на крају првог полугодишта трећег разреда има оцену добар (3). Ученик је као разлог навео неразумевање задатка.

Тринаести задатак (магични квадрат) није покушало да реши двоје ученика, који иначе имају оцену из математике врло добар (4). Ученици су као разлог навели неразумевање задатка.

Задатак занимљиве геометрије (14. задатак) захтевао је од ученика способност опажања. Од 29 ученика само троје ученика није покушало да реши овај задатак. Све троје имају оцену из математике добар (3). Овај податак (лошија способност опажања) могао би бити разлог и њиховом слабијем успеху у редовној настави математике.

”Мали проблемски” задатак (15. задатак) задао је највише потешкоћа ученицима. Насупрот великом проценту успешности у претходна три задатка, овај задатак је решило само 6 ученика (20,69). Од тога, 5 ученика има оцену одличан (5), а један ученик оцену врло добар (4). Занимљиво је да од 10 ученика који имају оцену одличан (5), једна ученица није покушала да реши овај задатак, насупрот податку да је свих 7 ученика са оценом врло добар (4) решавало овај задатак. Овај податак наводи нас на закључак да се, можда, међу ових седам ученика налази неки математички бисер.

Изузетно позитивна је и чињеница да су ученици који имају велике тешкоће у савлађивању садржаја редовне наставе математике, у решавању занимљивих задатака постигли солидан успех. Ови ученици (има их двоје) су успешно решили 12. и 14. задатака, 13. задатак су решавали али нису дали потпуно решење. Петнаести задатак је покушао да реши један од тих ученика. Ово нас наводи на закључак да би неопходно било мењати наставне методе, облике и средства рада са овим ученицима у циљу њиховог већег успеха у редовној настави математике.

Општи утисак, након одржаног часа занимљиве математике у трећем разреду, јесте да су ученици врло пажљиво, заинтересовано и вредно приступали решавању ових задатака, без обзира на резултате остварене на часовима редовне наставе математике, да су били задовољни самим часом и својим учешћем на њему.

Из наведеног можемо закључити да је врло корисно одржати по неколико оваквих часова математике у сваком разреду. Потврђени су очекивани резултати. Сасвим је сигурно да се, без икакве штете за реализацију наставног градива предвиђеног наставним планом и програмом, може пронаћи простор унутар редовних часова математике и за неколико оваквих часова. Корист од тога је заиста вишеструка.

Литература:

1. Бистричак, лист за математику и природу млађих ученика основне школе, (1989), Друштво математичара, физичара и астронома САПВ, Нови Сад, број 5

2. Јовановић, Ц., (1969), Забавна математика, за трећи разред основне школе, Београд

3. Математика у нижим разредима основне школе I , (1986), научна књига, Београд

4. Математички лист за ученике основне школе, (1995), Друштво математичара Србије, Београд, број 4

5. Миодраговић, Ј., (1920), Рад у првом разреду основне школе, Београд

Мр Драган Солеша
Средња медицинска школа
"Др Ружица Рип"
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 372.868.13
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 65-72
Примљено: 15. 10. 1996.

МОГУЋНОСТ И УНАПРЕЂЕЊА ИНФОРМАТИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*

Резиме: Овај рад се бави анализирањем релевантних фактора усавршавања наставе информатике у основној школи, првенствено са становишта наставних планова и програма, материјалне основе рада и наставног кадра.

Кључне речи: Информатичко образовање, основна школа, планови и програми, наставни кадар.

*

Resume: The essay is devoted to analyses of relevant factors of informatics teaching improvement in elementary school from the standpoint of curriculum, material working base and teaching staff.

Key words: informatical education, elementary school, curriculum, teaching staff.

*

Концепт информатичког образовања ученика основне школе

Под утицајем "нових технологија", међу којима значајно место заузимају информационе технологије, мењају се и обележја индустријске производње. Ништа мање важна карактеристика индустријске производње није ни интелектуализација рада – до које мора неминовно доћи услед повећања креативне улоге човека и процесу рада. У укупним

трошковима аутоматизоване производње све мање је људског рада. Већ данас удео непосредног рада у електронској индустрији развијених земаља креће се око 6% (у компанији IBM око 4%). На основу наведеног поставља се питање у којој мери школа прати развој науке и технологије. Када је у питању информатичко образовање, можемо рећи да основна школа заостаје за развојем информатике као науке и њеном применом у пракси. Ову тврдњу можемо поткрепити чињеницом да у основној школи предмет информатика и рачунарство постоје само као изборни предмети међу четрдесет других изборних предмета.

Законом о основној школи Републике Србије дата је могућност да школа организује наставу из информатике и рачунарства, ако постоје услови и интересовање родитеља и ученика. Изборна настава из информатике почела се изводити у основним школама школске 1989/90. године и реализује се до данас у многим срединама. Ученик који изабере изборни предмет информатику и рачунарство обавезан је да наставу слуша у седмом разреду 40 часова и осмом разреду 60 часова. Ову наставу у основној школи, углавном, изводе наставници техничког образовања, који претходно нису припремљени за овакав концепт информатичког образовања, што ће се касније негативно одразити на занимање ученика за ову наставу. Поред неодговарајућег наставног кадра за изборну наставу информатике, велики проблем је представљала материјална опремљеност школа информатичком технологијом. Свака школа је планирала најмање три изборна програма која може реализовати (наставни кадар, материјална опремљеност).

Оваквом концепцијом градске школе су реализовале изборну наставу информатике, док су сеоске школе, због објективних разлога, биле у немогућности да реализују ову наставу.

Поред ових недостатака појавио се и низ других проблема који прате изборну наставу информатике. Навешћемо само неке:

1. одељења се не деле на групе, што значајно отежава извођење вежби,
2. основне школе су опремљене застарелом информатичком технологијом (MISED0 85),
3. непостојање софтверске подршке за овај кућни компјутер,
4. непостојање образовног рачунарског софтвера.

У оваквим околностима доводи се у питање остваривање циља и задатака изборне наставе информатике који су постављени доста високо од стране надлежних институција, не водећи рачуна о могућностима школских установа. Ради потврде наведених ставова у наставку рада пре-

зентоваћемо циљеве и задатке изборне наставе информатике и рачунарства.

Циљ образовно-васпитног рада изборне наставе је да се ученици оспособе за обављање једноставних операција на микрорачнару, како би у даљем школовању могли користити микрорачунарски систем. Задаци образовно васпитног рада су:

- а) упознавање ученика са основним карактеристикама рачунара,
- б) упознавање основних појмова из информатике,
- ц) упознавање основа програмског језика BASIC-а,
- д) подстицање креативног рада са рачунаром,
- е) развијање интересовања за примену рачунара у свакодневном животу,
- ф) упознавање са професијама у информатици...

Није могуће остварити постављене циљеве и задатке под овим условима извођења наставе информатике. Иако је план и програм донесен још 1991. године и није усавршаван до данашњег дана, досадашња искуства, а и мишљења ученика су врло неповољна, када је у питању изборна настава информатике и рачунарства. Због тога је неопходно да надлежни органи преиспитају оправданост постојања оваквог концепта информатичког образовања у основној школи.

У наставку рада презентоваћемо податке које смо добили истраживањем о стању изборне наставе информатике и рачунарства у основној школи.

1. Мишљење ученика о изборној настави информатике у основној школи

Да би се лакше испитало мишљење ученика првих разреда средњих стручних школа о изборној настави информатике која се реализује у седмом и осмом разреду основних школа, спроведено је анкетирање. Анкетом је обухваћено пет одељења првих разреда у пет средњих стручних школа – укупно 150 ученика на територији општине Сомбор. Анкета за ученике садржи 9 питања која су тако дефинисана да одговорима на њих добијамо праву слику о стању изборне наставе информатике у основним школама.

а) У табели 1 приказаћемо колико се ученика определило за похађање изборне наставе информатике из формираног узорка.

Табела 1

Средња стручна школа	Похађало изб. наст. инфор.	Није похађало изб. наст. инф.	Укупно ученика
Средња медицинска школа	13	17	30
Средња економска школа	19	11	30
Средња текстилна школа	14	16	30
Средња техничка школа	18	12	30
Сред. пољопривредна школа	13	17	30
УКУПНО	77	73	150

Опредељеност ученика за изборну наставу информатике

На основу података приказаних у табели може се видети да је 77 ученика (51%) похађало изборну наставу информатике, док 73 ученика (49%) није похађало изборну наставу информатике. Добијени подаци делују алармантно јер 49% ученика првих разреда не поседује никакво информатичко образовање. Сигурно се поставља и питање оправданости овакве концепције информатичког образовања у основној школи.

б) У табели 2 приказана је стручна заступљеност изборне наставе информатике наставним кадром.

Табела 2.

Понуђени одговор	Опредељење ученика
Наставник информатике	15
Наставник техничког образовања	34
Наставник математике	16
Остали наставници	12

Заступљеност изборне наставе информатике наставним кадром

Од 77 ученика који су похађали изборну наставу информатике, 15 ученика (19,48%) је изјавило да им је изборну наставу предавао наставник информатике, 34 ученика (44,16%) наставник техничког образовања, 16 ученика (20,78%) наставник математике и 12 ученика (15,58%) је изјавило да су им изборну наставу информатике предавали остали наставници. Из наведеног се види да је веома мало наставника информатике предавало изборну наставу информатике, а још више забрињава податак да ову наставу држе и остали наставници, што сигурно доводи до пада квалитета изборне наставе информатике и рачунарства у основној школи.

в) У којој мери су ученици задовољни изборном наставом информатике и рачунарства може се видети у табели 3.

Табела 3

Понуђени одговор	Опредељење ученика
Задовољан сам	25
Делимично сам задовољан	44
Нисам задовољан	8

Мишљење ученика о изборној настави информатике

Већина ученика 44 или (57,14%) је изјавило да је делимично задовољно изборном наставом информатике. Само је 25 ученика (32,47%) задовољно изборном наставом информатике, док 8 ученика (10,39%) није задовољно изборном наставом информатике. Ови подаци забрињавају јер настава информатике са свим својим специфичностима треба да буде једна од најзанимљивијих за ученике. Незаинтересованост ученика за изборну наставу информатике сигурно је проузрокована статусом ове наставне дисциплине и условима под којима се она реализује.

г) Како је у вашој школи организован додатни рад или секција из информатике? Већина ученика 43 (55,84%) је одговорило да у њиховој школи није организована оваква активност. Само 34 (44,16%) ученика је изјавило да је у њиховој школи организована настава или секција информатике. На основу ових података може се претпоставити да у већини основних школа имамо не одговарајући наставни кадар за наставу информатике.

д) Да ли је на часовима информатике била више заступљена теоријска настава, вежбе или комбинована настава? Већина ученика 39 (50,65%) је одабрала теоријску наставу, 30 ученика (38,96%) вежбе, док је само 8 ученика (10,39%) одабрало комбиновану наставу. Ови подаци го-

воре да не постоје сви услови (материјални и кадровски) у већини основних школа за извођење наставе информатике.

ђ) Где си више сазнао о рачунарима у школи или код куће? Већина ученика 67 (87%) је изјавило да су више сазнали о рачунарима у школи, док је само 10 ученика (13%) изјавило супротно, тј. да су више о рачунарима научили код куће. Ови подаци нам говоре да и поред чињенице да су рачунари ушли у све сегменте друштва, школа ипак остаје једино место за едукацију ученика, када је у питању информатичка технологија.

ж) Већина ученика 73 (94,81%) је изјавила да не поседује свој лични рачунар. На основу ових података можемо закључити да је школа још увек једино место где велика већина ученика може да стекне информатичко образовање. Информатичка технологија је још увек недоступна многим корисницима (код нас) због тога (по угледу на друге образовне системе) наше информатичке кабинете би требало отворити за учење и после наставе.

Укупно узевши, наведено мишљење ученика о изборној настави информатике у основној школи су врло неповољна.

2. Даљи развој информатичког образовања ученика основне школе

Стање наставе информатике се знатно побољшава од школске 1995/96. године када су уведени информатички садржаји у наставни предмет Техничко образовање, 14 часова у седмом и 16 часова у осмом разреду. Сада читава популација ученика седмог и осмог разреда основних школа у Републици Србији има могућност да се информатички образује, што представља битну промену у односу на претходни програм. Нови информатички садржаји су примерено одабрани и у потпуности одговарају постављеним циљевима и задацима. Нови програм не може исправити све пропусте начињене у прошлости. Мишљење аутора овог рада је да се овим програмом покушава направити прелаз од оптерећене старе школе, без информатичке наставе ка новој савременој основној школи, где ће нове информационе технологије и информатичко образовање диктирати темпо развоја школе. Сигурно је да не можемо очекивати да са 30 часова нових наставних садржаја из информатике надокнадимо пропусте учињене ранијих година. Ученици основне школе много раније треба да почну стицати информатичку писменост, по угледу на развијене образовне системе, ипак ово је добар почетак за даљу информатизацију основне школе.. Што се тиче изборне наставе информатике, она сада губи смисао (није обухватала читаву популацију ученика, досадашња искуства су доста лоша), али ипак, док она постоји, мора се водити рачуна о корелацији наставних садржаја, како се не би исти информатички садржаји реализовали у редовној и у изборној на-

стави. Иако су у питању модерни програмски садржаји (информатичка технологија је заступљена са 14 часова у седмом и са 10 часова у осмом разреду, модули са 6 часова у осмом разреду) где је акценат дат на упознавању са РС рачунарима, постоје неке наставне јединице које се подударају (микрорачунарски систем, архитектура и сл.) и које треба реализовати са читавом популацијом ученика, док би на изборној настави ти садржаји били изостављени.

Нови програмски садржаји информатике у оквиру наставног предмета Техничко образовање стварају услове за даљи развој информатичког образовања, с тенденцијом да у блиској будућности прерасту у самосталан наставни предмет који ће се значајније изучавати у основној школи.

Неоспорно је да се унутар самих планова у програму за основну школу морају отворити крајње егзактна питања. Једно од њих је и место информатичког образовања у основној школи. Ради поткрепљења навешћемо следеће чињенице: У плановима и програмима основне школе у Француској постоји наставни предмет "Природне науке" (технологича) који се изучава од првог разреда са значајним бројем часова. Настава обухвата више предмета: астрономију, физику, хемију, геологију, биологију и технологију. Ученик учи да постави проблем, да формулише хипотезе, експериментира и закључује, да би дошао до решења. У исто време, учећи наведене предмете, ученик стиче основна знања из информатике (почетак програмирања).

Наш образовни систем је одувек био под значајним утицајем европске школе, а резултати су се могли огледати у директној вертикалној проходности наших ученика, студената и стручњака разних профила.

Закључак

на основу претходно изложене анализе одговора ученика основних школа о изборној настави информатике, можемо закључити да је стање ове наставе незадовољавајуће. Оваквом стању изборне наставе допринели су лоши услови под којима се ова настава реализује. Као прво, неодговарајући наставни кадар, недовољна материјална опремљеност школа, лоша организација и реализација наставе и слично. Сами ученици који се опредељују за ову наставу нису задовољни што сигурно није добар показатељ јер настава информатике треба да буде једна од најзанимљивијих за ученике. На основу свега можемо закључити да изборна настава информатике није испунила очекивања, а самим тим не могу се ни остварити постављени циљеви и задаци изборне наставе.

Увођењем нових програмских садржаја информатике у наставни предмет Техничко образовање стварају се услови за даљи развој инфор-

матичког образовања, с тенденцијом да у блиској будућности прерасту у самосталан наставни предмет који ће се значајније изучавати у основној школи.

Наше основно образовање дакле, итекако је подложно преиспитивању, од потребе увођења концепта информатичког образовања кроз целокупно основно школовање, до потребе за новим, а нажалост, пре свега стручним кадровима. Тај задатак ће морати решавати не само просветне власти него читаво друштво у целини, са наглашеном улогом науке.

Литература:

1. Солеша, Д. (1994): Степен оствареног информатичког образовања ученика у средњим стручним школама, Технички факултет, "Михајло Пупин", Зрењанин.
2. Солеша, Д. (1996): Информатичко образовање ученика средњих стручних школа, Технички факултет "Михајло Пупин", Зрењанин.

Мр Маргита Маркош
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 372.83
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 73-83
Примљено: 28.08. 96.

ЈЕДАН ПРИМЕР ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ ИЗ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА

*

Резиме: У савременој настави се траже облици рада који би максимално активирали ученике у процесу учења. Један од начина да се то постигне је увођење програмираних материјала у наставни процес. Програмирана настава омогућава ученицима да од познатог дођу до непознатог, да су максимално активирани и да напредују сопственим темпом. У чланку се наводи пример програмиране наставне јединице Важнија језера из Познавања друштва у IV разреду основне школе.

*

Summary: In contemporary teaching such models of work that would extremely activate pupils in learning process are being sought after. One of the ways to achieve it is the introduction of programmed materials to teaching process. Programmed teaching enables pupils to come to the unknown from the known, to be extremely active and to make progress each in their own pace. In the essay an example of programmed teaching unit "The Main Lakes" from the Social study subject in the 4 th grade of elementary school has been offered.

*

У традиционалној настави извори информација су наставник и уџбеник док ученици више или мање пасивно примају одређене информације. Савремена настава захтева обострану комуникацију ученика и наставника и ученика међусобно. Тиме се остварује принцип активно-

сти ученика у процесу учења. Двострука комуникација је омогућена у програмираној настави, у већој или мањој мери. У ширем смислу, програмирана настава означава учење које се изводи по јасно дефинисаном програму, а у ужем смислу, то је процес припремања и претварања наставног градива у низ малих корака који ученицима треба да омогуће да самоучењем дођу од познатог до непознатог, да су максимално активирани, да напредују сопственим темпом и да имају повратну информацију о томе како напредују. Примена програмиране наставе знатно мења улогу наставника.

Градиво различитих наставних предмета је мање или више погодно за програмирање. У географији постоји много градива које је pogodно за програмирање, посебно у физичкој географији.

Као пример програмиране наставне јединице у четвртном разреду основне школе из Познавања друштва наводи се програмирана секвенца **Важнија језера**.

Важнија језера

Наставно градиво Важнија језера учићеш самостално, без предавања наставника. Градиво је подељено на мање целине, чланке.

Чланак садржи наставно градиво и задатак или питање. Немају сви чланци задатке или питање.

Најпре пажљиво прочитај читав чланак, ако треба и више пута, размисли и одговори. Одговор пиши у своју свеску, а не у овај текст.

Када одговориш, провери да ли си тачно одговорио. Тачан одговор је написан на полеђини листа датог задатка. Немој прво да гледаш одговор, већ прво одговори, па провери да ли си тачно одговорио. Одговори у току учења се не оцењују.

Пажљивим и савесним радом ћеш постићи успех. Твој понос ти неће дозволити да тачне одговоре гледаш унапред.

Задатке решавај редом, без прескакања!

Покушај да решиш сваки задатак. Најважније је да научиш ово градиво, не жури, имаш довољно времена.

Ако ти нешто није јасно, обрати се наставнику!

Прво ћеш учити градиво написано само у горњем, па у средњем, а на крају у доњем делу листа. Прати редом број чланака и упутства, па нећеш погрешити.

За учење овог програма треба да имаш свој уџбеник Познавања друштва, свеску и карту СР Југославије.

ЖЕЛИМО ТИ МНОГО УСПЕХА У РАДУ!

Чланак 1.

Вода се на копну јавља у више облика. Језера су само један од њих. Већа удубљења у копну испуњена водом називају са језера.

По начину настанка деле се на природна и вештачка. Вештачка језера су створена радом људи.

Језера су _____ у копну испуњена водом.

По постанку се деле на _____ и _____.

Чланак 4.

На обали Скадарског језера смештен је сликовити градић Вирпазар. Градић живи од продаје рибе, жита и вина. У пазарне дане Скадарским језером заплочи велики број барки које у овај градић доносе робу на продају.

Нађи Вирпазар на својој карти Југославије! Налази се у западном делу Скадарског језера!

Ако си га нашао, пређи на чланак 5!

Чланак 7.

До сада си учио о природним језерима. А каква су вештачка језера? Њих стварају људи. У већем броју су их почели изграђивати после Другог светског рата. Многе реке су укроћене и искоришћене за производњу електричне енергије. У вештачким језерима је сакупљена вода за покретање хидроцентрали. Значајна су и као туристичка места, снабдевају фабрике и насеља водом итд.

Радом људи настају _____ језера.

Р. 1.

**већа удубљења
природна и вештачка**

(Тачно је и ако пише вештачка и природна)

Р. 7.

вештачка

Чланак 2.

У Југославији нема много природних језера. Језерски басени су настали радом различитих природних сила.

Скадарско и Палићко језеро су нешто већа природна језера.

Нађи их на својој карти Југославије. Палићко ћеш тражити у северном делу, код Суботице, а Скадарско у југозападном делу, између Црне Горе и Албаније.

Ако си их нашао на карти, пређи на 3. чланак!

Чланак 5.

Палићко језеро се налази у близини Суботице, у суботичкој пешчари. Настало је у удубљењу које је створено радом ветра. Погледај његову слику у доњем делу 36. стране свог уџбеника.

Ово језеро је седамдесетих година очишћено. Прво је исушено, очишћено, па напуњено чистом водом. Тако је обновљен његов животињски и биљни свет.

Близу Суботице је _____ језеро, а створено је радом _____.

Чланак 8.

наше највеће вештачко језеро је Ђердапско језеро. Налази се на Дунаву (између Румуније и Југославије). Слика му је на 36. страни твог уџбеника. Власинско језеро је на реци Власини, у југоисточној Србији. На Дрини су Зворничко и Перућац.

Нађи их на својој карти Југославије!

Можеш наћи и друга вештачка језера, ако тражиш плава задебљања на рекама, испред хидроцентрала.

Наброј неколико вештачких језера!

Р. 5.

Палићко

ветра

Р. 8.

Бердапско, Власинско, Зворничко, Перућан

(Може и другим редоследом!)

Чланак 3.

Скадарско језеро је наше највеће језеро. Две трећине овог језера је у нашој земљи, у Црној Гори, а једна трећина је у Албанији. Скадарско језеро је веома богато рибом, а по њему плове и мањи бродови.

Највеће језеро Југославије је _____ и веома је богато _____.

Чланак 6.

У високим планинским пределима се налазе необично лепа језера. Људи их зову горске очи због чисте и бистре воде, а најчешће су округла.

Некада су на њиховом месту били ледници.

Највише их је на планинама Дурмитор и Проклетије.

Једно од најлепших је Црно језеро на Дурмитору.

Погледај слику тог језера на 35. страни свог уџбеника.

Напиши зашто људи језера у високим планинским пределима зову горске очи и шта је на њиховом месту било пре!

Чланак 9.

Научио си шта су језера, да се по постанку деле на природна и вештачка, налазио си нека на карти Југославије, гледао слике у свом уџбенику итд. Да ли си стварно нешто научио, проверићемо контролним тестом који се налази на 8. страни овог материјала.

Прво треба да решиш задатке, а затим да провериш њихову тачност. Надамо се да си био пажљив у раду, тада ти добар успех неће изостати.

Окрени 8. страну.

Р. 3.

Скадарско

рибом

ОКРЕНИ ПОНОВО 2. СТРАНУ И НАСТАВИ РАД У СРЕДЊЕМ
РЕДУ, ЧЛАНАК 4.!

Р. 6.

Људи их зову горске очи због чисте и бистре воде, а и округла су.

Ледници су били пре на њиховом месту.

(Може и другим речима да се објасни, али је важна суштина).

ОКРЕНИ ПОНОВО 2. СТРАНУ И НАСТАВИ РАД У ДОЊЕМ ДЕ-
ЛУ, ЧЛАНАК 7.!

Пажљиво прочитај сваки задатак и покушај да даш тачан одговор. Одговоре пиши у своју свеску.

Времена имаш довољно, а резултат се не оцењује. Служи само теби да провериш знање из градива о језерима.

ЗАДАЦИ

Заокружи слово испред правилног одговора!

1. Језера су већа удубљења у копну испуњена водом.

а) тачно

б) нетачно

2. Највеће језеро у Југославији је:

а) Власинско

б) Палићко

в) Скадарско

3. На празним линијама испред назива језера напиши П ако припада природним, а В ако припада вештачким језерима!

_____ Ђердапско

_____ Скадарско

_____ Зворничко

_____ Власинско

_____ Палићко

_____ Црно језеро

4. У високим планинским пределима језера се називају _____.

5. У близини Суботице је _____ језеро.

6. Скадарско језеро је богато _____.

7. Наведи три разлога због којих се граде вештачка језера!

Ако си одговорио на све задатке, окрени лист, па на његовој полеђини (9. страна) провери тачност својих одговора!

ТАЧНИ ОДГОВОРИ

1. а)

2. в)

3. В П
 В В
 П П

4. горске речи

5. Палићко

6. рибом

7. – због хидроцентралe (производње електричне енергије)

– туризма

– снабдевања фабрика водом

(Може и другачијим редоследом!)

Ако имаш три и више негативних одговора, поново треба да учиш градиво о језерима. Отвори другу страну и учи од 1. до 9. чланка. Учи пажљивије!

Ако имаш све тачне одговоре, или имаш четири или више тачних одговора, сматрамо да си научио градиво о језерима.

ЧЕСТИТАМО НА УСПЕШНОМ РАДУ!

Сви смо свесни колико су ученици оптерећени обимним програмима у основној школи. На наставницима је да покушају што боље да пренесу програмом предвиђено градиво. При томе користе разне наставне методе, средства и облике рада. Да би се градиво што боље усвојило, учење новог градива треба да буде интересантно за ученика. Интересантна новина у настави је програмирана настава. Када би се бар неколико наставних јединица у току школске године обрадило помоћу програмираних материјала, дошло би до освежења наставног процеса, а код ученика би се развијао самосталан рад, већа концентрација, мисаона активност и напредовање сопственим темпом.

У нашој земљи програмирана настава постаје све популарнија. Преведено је доста стране литературе, штампају се неки програмирани материјали, одржавају се разна предавања и семинари у вези са програмираном наставом. У појединим школама, највише војним, програмирана настава има своју практичну примену. Наставници који раде у пракси треба да програмиране материјале уводе у основне школе, најповољнија примена би била у четвртм разреду. На том узрасту деца већ располажу одговарајућим способностима које су им потребне за праћење програма.

Литература:

1. Маркош, Маргита: *Програмирана настава у настави географије*, магистарски рад, Београд, 1983.
2. Даниловић, Биљана, Даниловић, Драган: *Познавање друштва за IV разред основне школе*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1994.

ИСТРАЖИВАЊА

Ђорђе Ђурић, Ненад Петровић
Владислав Радаковић
Учитељски факултет Сомбор,
Универзитет у Новом Саду

Оригинални научни чланак
UDK: 159.928.22
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 85-98
Примљено: 28. 08. 96.

ЕВАУЛАЦИЈА ЈЕДНОГ СИСТЕМА КРИТЕРИЈУМА ЗА ИЗБОР ДАРОВИТИХ СТУДЕНАТА¹

*

Резиме: У раду се анализирају резултати емпиријске провере једног модела за избор и подстицање даровитих студената на истраживачки рад и стваралаштво у науци, уметности и спорту. На узорку од 193 студента који су остварили високе резултате у студијама, те су конкурисали за универзитетску стипендију, примењен је систем критеријума за избор даровитих студената. Коришћени су следећи критеријуми избора кандидата: успех у студијама, резултати на републичким, савезним и међународним смотрема и такмичењима, објављени радови, познавање страних језика и ново општих интелектуалних и креативних способности.

Резултати истраживања су потврдили вредност система примењених критеријума за избор даровитих студената. Од појединачних критеријума, највећу дискриминативну вредност имали су остварени високи резултати током студија и високи ниво општих интелектуалних способности.

Кључне речи: даровити студенти, критеријуми избора даровитих, еваулација модела.

¹ Шира верзија рада саопштеог на Међународној конференцији у Москви о иновацијама и традицији и образовању, септембра 1996. г.

*

Summary: In the essay the results of empirical verification of a model for selection and support of gifted students for research work and creativity in science, art and sport have been analyzed. On the pattern of 193 students which had achieved high results in their studies and hence applied for scholarship, a system of criteria for selection of gifted students has been used. The list of criteria follows: success in the studies, results on republic, national and international festivals and competitions, published works, foreign languages ability and the level of general intellectual and creative capabilities.

The results of the study have confirmed value of the system of criteria applied in selection of gifted students. From the particular criteria ones with the most discriminative value were high results achieved through the studies and high level of general intellectual capabilities.

Key words: gifted students, selection of gifted criteria, model evaluation.

*

Интерес друштва за развој стваралачких потенцијала људи, посебно даровитих, одавно постоји.

У данашње време брзих друштвених, техничких и технолошких промена, проблем избора, усмеравања и подстицања развоја даровитих младих, њиховог професионалног образовања и запошљавања, постаје значајнији него икад раније. Креативни и продуктивни стручњаци постали су одлучујући чиниоци прогреса друштва, а људски фактор уопште доминантна развојна компонента. "Одлив мозга" из неразвијених и земаља у развоју, а посебо из земаља у транзицији, у развијене земље, објективно значи продубљивање економских и технолошких разлика у корист ових последњих. Мање развијене земље и земље у транзицији развоју могу обезбедити, пре свега, развајајући своје људске потенцијале, образовањем и подстицањем свих младих, а посебно даровитих, и стварањем услова за њихов продуктивни и стваралачки рад.

У том циљу, потреба за разрадом система диференцираног и индивидуализованог образовања, за праћењем развоја и напредовања ученика и студената и стварањем услова за максимални развој њихових потенцијала, намеће се као прворазредни образовни и друштвени задатак. Мада извесни елементи таквог рада већ постоје у систему образовања, они су најчешће недовољно повезани и нису праћени увек одговарајућим условима за интензивни развој младих, а посебо даровитих.

*

Настојања на Универзитету у Новом Саду да се рад и подстицање даровитих студената институционализује, уз сарадњу са организацијама за финансирање научноистраживачке делатности, резултирало је 1989. године изработом нацрта једног система стипендирања и обезбеђивања материјалних услова за развој 3.000 младих истраживача до 1995. године. Студенти и млади стручњаци, изабрани по посебним критеријумима, могли су да користе финансијску помоћ Фонда за науку Покрајине Војводине, у току редовних и постдипломских студија, као и за стручно усавршавање у земљи и иностранству и за учење страних језика. Финансијска средства Фонда могли су да користе предузећа и организације који су запошљавали стручњаке - кориснике стипендија. Током 1989, 1990. и 1991. године ове стипендије је годишње користило по педесет редовних студената, последипломаца и младих истраживача. Велики несклад између планираног и изабраног броја стипендиста сведочи да је пројекат преамбициозно замишљен, уз недовољну организацију и мали одзив кандидата. Ипак, материјална помоћ коју су примали студенти са високим постигнућима у студијама и стечена искуства у организацији ове активности оправдавају овај подухват.

Од школске 1992/93. године до данас, услед промењених услова финансирања и организације научноистраживачког рада, започео је нови циклус подстицања и стипендирања студената на Универзитету у Новом Саду, у организацији посебног Универзитетског фонда за стипендирање даровитих студената. Фонд је основао Савет Универзитета у Новом Саду, 1992. године, а саоснивачи Фонда су поједина предузећа, банке и факултети. Саоснивачи Фонда обезбеђују финансијска средства за стипендирање одређеног броја даровитих студената појединих факултета.

Циљ Фонда је да систематски и организовано подстиче развој даровитих студената и младих научних радника до 35 година старости у области науке, технике, уметности и спорта, обезбеђивањем финансијских средстава и услова, у току редовних и последипломских студија, као и обезбеђивањем средстава за награде за постигнуте изузетне резултате у студијама и у истраживачком раду. У том циљу, почетком школске године, Фонд расписује конкурс за одређени број стипендија за поједине области науке, уметности и спорта, у зависности од захтева и уплаћених финансијских средстава оснивача.

Током четири протекле године, стипендије је користило 102 студента, од 193 колико је конкурисало. Међу корисницима стипендија било је око 40% оних који су је примали две-три године. Стипендије су користили најчешће студенти треће и четврте године студија (око 55%), знатно мање студенти друге, пете и шесте године, апсолвенти и

последипломци, док студенти прве године студија нису испуњавали конкурсне услове јер нису имали просек положених испита.

Спремност оснивача Фонда да обезбеђују финансијска средства за стипендије, као и заинтересованост студената појединих факултета за стипендије, били су различити. Сразмерно највише стипендија оснивачи Фонда су обезбеђивали за студенте техничких, економско-правних, природно-математичких наука, а мање за област пољопривредних и друштвених наука, уметности, технолошких и медицинских наука и спорта.

Проблем истраживања

Основни проблем нашег истраживања је покушај верификације примењеног система критеријума за избор и подстицање даровитих студената. У одређивању појма даровити студент, пошло се од схватања да су то младих људи у развоју чија се даровитост већ испојила у образовно-професионалној оријентацији - усклађеној са способностима, затим у успешности у студијама (израженој у високом просеку оцена положених испита), у високом постигнућу на смотрема и такмичењима (освајањем првог, другог или трећег места на угледним републичким, савезним и међународним такмичењима), у високим резултатима на тестовима општих интелектуалних и стваралачких способности, у интересовању за истраживачки рад и у објављеним радовима у признатим часописима, те у познавању и коришћењу светских језика.

Наведено операционално одређење појма даровити студент за истраживачки рад у науци, уметности и спорту, иако је ограничено здраворазумским приступом, ослања се на психолошка сазнања о природи и манифестовању даровитости. Као потврда адекватности овога приступа, могу се навести слична одређења даровитог појединца која наводи више аутора. Тако, Ђорђевић, интерпретирајући схватања Галагера (Gallagher, 1976), сматра да се даровитост огледа у способности за високо постигнуће или да особа "има потенцијалне способности у некој од следећих области: 1. општој интелектуалној области; 2. специјалним академским областима; 3. стваралачком или продуктивном мишљењу; 4. способности за вођство; 5. визуелним и другим уметностима; 6. психомоторним способностима" (Ђорђевић, 1995, 23). На сличан начин даровитост одређује и Рензули (Renzully, 1978), наглашавајући удео три групе својстава: високе опште интелектуалне способности, високе резултате у извршавању задатака према образовним или професионалним дужностима и високи ниво стваралаштва.

Постоје и бројна друга одређења која као главна обележја даровитости наводе високе интелектуалне способности и висока постигнућа. Често се, међутим, овим карактеристикама додају и друга, неинтелек-

туална својства, као што је специфичан склоп особина личности, међу којима су важна следећа обележја: емоционална стабилност, односно одсуство неуротичности, затим висок степен мотивисаности, самопоуздања, независности, снаге ега, склоности такмичењу и осетљивости на успех, предузимљивости и смелости излагања ризику, већа прилагодљивост на разне ситуације, тежња ка самосталном решавању својих тешкоћа и др. Мада истраживачи сматрају поменута својства даровитих важним, ипак пажњу усмеравају претежно на оне појединце који постижу високе резултате у образовним или професионалним активностима. Постоји, међутим, не мали број "скривених" или неоткривених даровитих, пошто неки од њих не показују високе резултате у образовању. О томе сведоче налази више аутора о даровитим ученицима које наставници нису идентификовали као такве (а чији се проценат креће од 10% у Термановом (Terman, 1921), до 55% у испитивању Пењата и Бирча (Pegnato i Birch, 1959). Исти смисао има и податак да наставници у групу даровитих сврставају и око 30% ученика који припадају групи просечних. Надаље, мада већина даровитих ученика показује изразити успех, изванредан број њих остварује просечна школска постигнућа. Овај успех, односно неуспех даровитих - у односу на њихове интелектуалне потенцијале, објашњава се утицајем неинтелектуалних фактора. У ове се, међу другима, убрајају следећи: неповољни или веома сиромашни социо-културни услови породице, недовољни подстицаји средине, ниска мотивисаност и спремност за рад, неразвијен мотив постигнућа, припадност мањинским или социјално и културно маргиналним групама и др. Идентификација даровитих ученика из наведених група отежана је и тиме што они, услед језичких и других ограничења, не показује високе резултате на тестовима интелигенције и креативних способности, а који су у великој мери одређени културним чиниоцима.

Наведена ограничења у дефиницији даровитих студената, од које се пошло у овом истраживању, ваља имати у виду више при оперативализацији критеријума за откривање даровитих ученика, него при избору успешних студената. Наиме, студентска популација је, у великој мери, већ селекционисана група успехом у претходном образовању, али и утицајем раних социо-културних и економских услова. Пошто је циљ овога истраживања ограничен на избор малог броја студената међу онима који су конкурисали за универзитеску стипендију, а не откривање даровитих у општој популацији студената, наведена ограничења имају мали утицај на коначни резултат.

Одређење појма даровитости студената утицало је на спецификацију услова и критеријума које су кандидати морали да испуне:

- да нису поновили ниједну годину студија,
- да просек оцена положених испита није мањи од 9.00,
- да су на тесту склоности и способности постигли високе резултате.

Предност при избору кандидата имају студенти са већим просеком оцена положених испита током студија, који су постигли боље резултате на тесту склоности и способности, који имају значајније резултате на републичким, савезним и међународним смотрема и такмичењима, који су објавили радове у индексираним часописима, који знају више светских језика, те који су претходне године већ били стипендисти.

Поменути критеријуми за избор кандидата за стипендије Фонда вреднују се у распону од 1 до 3. За постигнути успех у току студија, за успех на тесту склоности и способности, као и за успех на смотрема и такмичењима, кандидат може остварити максимално 3 поена; за публиковане радове као и за знање светских језика, кандидати могу освојити највише два поена; коначно, ранији стипендисти добијају додатни 1 поен.

Коришћене критеријуме при избору студената потребно је потпуније образложити.

Успех у редовним студијама сматра се важним критеријумом за избор и подстицање рада и напредовања даровитих студената. Остварени високи образовни резултати могу бити добри индикатори даровитости, пошто се ово својство и по полазној дефиницији манифестује у високим постигнућима. Овај индикатор, међутим, није и једини нити довољан, као што је раније већ истакнуто. Нека психолошка истраживања потврђују да актуелни успех ученика значајно корелира са успехом у претходном образовању ($r=0.70$). Психолошко објашњење ове повезаности налази се у утицају претходног искуства, нарочито раног, на каснији развој и напредовање, као и у Кателовој (Cattell, 1971.) теорији о "инвестирању" флуидне интелигенције у кристализовану интелигенцију. Пошто је доња граница просека успеха утврђена на нивоу 9.00 који се вреднује једним поеном, сваки даљи просек се израчунава по формули:

$$y = 2(x-9) + 1$$

(при чему, у означава број поена, а x просечну оцену).

Успех на тесту склоности и способности представља уобичајени, а често и најпоузданији индикатор могућности развоја и напредовања даровитих. Овај критеријум се примењује од првих систематских психолошких истраживања даровитих ученика (Терман и сарадници, 1921), а често се сматра главним мерилем даровитости. Отуда су истраживачи, као индикатор даровитости, најчешће користили количник интелигенције од 140 и више. Каснији истраживачи природе даровитости, не оспоравајући да је високи ниво интелектуалних способности доминантни

услов даровитости, проширили су проучавања на креативност и друге врсте способности: лингвистичке, социјалне, музичке, ликовне, математичке, простране (спацијалне), телесне и друге, које одређују врсту и подручја испољавања даровитости (Гарднер/Gardner, 1985). Ова и друга истраживања указала су на различите области даровитости и на специфичне способности које, повезане са општим интелектуалним капацитетом, одређују природу обдарености појединца. Отуда и захтев да се у процени даровитости, осим тестова општих интелектуалних способности, примењују и тестови за испитивање креативности и специфичних способности, а које одговарају појединим областима испољавања стваралаштва: подручју природних и техничких наука, друштвених, хуманистичких и других наука, уметности, спорта.

У нашем истраживању примењивани су тестови за испитивање опште интелигенције и креативних способности, посебно способности дивергентног мишљења и оригиналности. У избору ових способности пошло се од схватања да оне представљају битне чиниоце успеха у истраживачком и стваралачком раду. Испитивање, пак, специфичних способности није вршено, што може да буде ограничавајући фактор.

Резултати на републичким, савезним и међународним смотрема и такмичењима, као критеријум избора даровитих студената, произилази из операционално дате дефиниције даровитости од које се пошло у овом истраживању. Високи резултати на такмичењима представљају важан индикатор високих способности, даровитости и успешног рада у одређеном подручју образовања или професионалне активности. Ови резултати, као и постигнути успех у студијама, условљени су општим и специфичним интелектуалним способностима, одређеним склопом особина личности, мотивисаношћу и радом особе, те друштвеним подстицајима на ангажовање и стваралаштво.

Извесно ограничење вредности овога критеријума произилази из праксе да су смотре и такмичења карактеристични облици манифестовања и вредновања достигнућа у области уметности и спорта, делом и у природним, математичким и техничким наукама, док су сасвим ретки у области друштвених, хуманистичких, економских и медицинских наука. Студенти појединих подручја науке, уметности и спорта имају различите могућности за испољавање својих достигнућа, па и да њихова остварења буду вреднована.

Објављени редови као индикатори способности, креативности и усмерености на истраживачки рад могу да буду значајан критеријум при избору дарадовитих студената. У извесном смислу, резултати на смотрема и такмичењима и публиковани радови у индексираним научним часописима, могу се третирали као комплементарни критеријуми за процену даровитости. При томе, има се у виду да студенти хуманистичких и друштвених наука имају више могућности за објављивање радова јер постоје бројни часописи из подручја ових наука и културе.

Може се претпоставити да су ови студенти више усмерени на публикување радова јер то представља и доминантни облик изражавања стваралаштва у овим областима.

Познавање светских језика (енглеског, руског, немачког, француског) представља данас услов да се оствари научна, техничка, уметничка и спортска комуникација, да се упознају светска достигнућа и постигну међународни стандарди образовања, рада и стваралаштва. Потенцијални научни радници и млади ствараоци, у условима разноврсних могућности за учење страних језика, овладавају страним језицима у току професионалног образовања. Познавања страних језика, отуда, код даровитих студената може да буде добар показатељ високих образовних и радних аспирација, способности и свести о њиховом значају у личном и професионалном развоју.

Континуитет у постизању високих резултата током више година и узастопна додела универзитетских стипендија две или више година, додатно су вредновани. При томе, уважавана су мишљења два универзитетска професора о раду и напредовању таквих студената. У суштини, овај критеријум је у функцији мотивисања студената на континуирани рад и одржавање високог нивоа аспирације, а одражава уверење да се даровитост развија и негује истрајним вишегодишњим радом.

Резултати истраживања

Примењени критеријуми избора и подстицања студената и последипломаца јасно диференцирају две групе испитаника: оне који су предложени за стипендирање и оне који нису изабрани. Разлике између ове две групе, изражене у просечним општим скоровима, статистички су значајне на нивоу поузданости од 0.01. Статистички значајне разлике, на истом нивоу поузданости, констатоване су, такође, између група студената - стипендиста и оних којима нису додељене стипендије у свакој научној области и у подручју уметности. Ове разлике нису значајне једино у области спорта.

Наведени подаци у табели 1. указују на дискриминативност критеријума унутар група студената сваке области, што је изузетно важно, пошто се студенти рангују према постигнућу унутар ових области и потом бирају за стипендирање. Дакле, студенти исте научне области, односно уметности и спорта, конкурентни су само својим колегама унутар исте области, а не и студентима других области. То објашњава разлике у вредностима просечних општих скорова студената који припадају различитим студијским групама. Ове разлике настају делом и отуда што се конкурсом, у складу са захтевима оснивача Фонда, сваке године утврђује број стипендија за поједине области науке, уметности и спорта.

Табела 1. Значајност разлика између две групе студената
према укупном скору

Науч- на област	Стипендисти			Нису стипендисти			Ниво значајности	
	АС	СД	Н	АС	СД	Н	КР	0.01
ТЕН	7.47	1.54	23	5.42	1.69	10	3.20	+
ПРМ	8.69	1.33	13	6.21	0.95	17	6.70	+
ТЕХ	6.55	1.29	8	4.68	0.07	3	8.70	+
ПОЉ	7.87	1.77	12	5.70	0.39	10	3.39	+
МЕД	9.72	3.01	9	5.80	1.89	12	3.44	+
ПРЕ	6.02	1.47	15	3.75	0.72	7	4.93	+
ДРУ	7.71	1.08	9	5.69	1.29	15	4.12	+
УМЕ	9.37	1.79	9	6.12	2.87	15	3.421	+
СПО	4.96	1.08	4	3.91	0.47	2	1.48	-
Цео узорак	7.68	1.44	102	5.62	1.25	91	3.22	+

Легенда:

АС – аритметичка средина

ТЕН – техничке науке,

ТЕХ – технолошке,

МЕД – медицинске,

ДРУ – друштвене,

СПО – спорт

Н – број испитаника,

ПРМ – природно-математичке,

ПОЉ – пољопривредне,

ПРЕ – правно-економске,

УМЕ – уметност,

Отуда је различита и конкуренција унутар сваке области, те студенти различитог нивоа постигнућа у појединим подручјима наука могу добити стипендију. Постоје, такође, разлике у интересовању студената за универзитетску стипендију, што се одражавања и на раличити број пријављених кандидата за поједине области. Коначно, различити просечни ниво постигнућа студената појединих области може се делом приписати и већој или мањој подесности примењених критеријума за процену даровитости студената различитог подручја науке, уметности и спорта.

Ипак, вредност просечног нивоа постигнућа оствареног на свим примењеним критеријумима заједно, потврђена је јасним деференцирањем двеју група студената целог узорка испитаника, и посебно у свакој области, сем у спорту.

Табела 2. Значајност разлика између две групе студената према успеху и интелектуалним способностима

Научна област	Успех на студијама					Интелектуалне способности				
	Стипендисти		Нису стипендисти		ниво значајн.	Стипендисти		Нису стипендисти		ниво значајн.
	АС	Н	АС	Н		АС	Н	АС	Н	
ТЕН	2.08	23	1.80	10	–	2.70	23	2.35	10	–
ПРМ	2.54	13	2.17	17	–	2.27	13	1.93	15	–
ТЕХ	1.67	8	1.85	3	–	1.94	8	1.50	3	–
ПОЉ	2.20	12	1.90	10	–	2.29	12	2.00	7	–
МЕД	2.44	9	2.17	12	0.01	2.28	9	1.33	9	0.01
ПРЕ	2.28	15	1.61	7	0.01	1.83	15	1.36	7	–
ДРУ	2.43	9	2.26	15	–	2.22	9	1.57	13	–
УМЕ	2.48	9	1.82	15	0.01	1.78	9	1.61	9	–
СПО	1.38	4	1.66	2	–	2.00	4	1.50	2	–
Цео узор.	2.22	102	1.99	91	0.01	2.22	102	1.75	78	0.01

Легенда:

АС – аритметичка средина

ТЕН – техничке науке,

ТЕХ – технолошке,

МЕД – медицинске,

ДРУ – друштвене,

СПО – спорт

Н – број испитаника,

ПРМ – природно-математичке,

ПОЉ – пољопривредне,

ПРЕ – правно-економске,

УМЕ – уметност,

Упоредо са проценом вредности наведеног општег показатеља избора даровитих студената, анализиран је допринос појединих индикато-

ра разликовању двеју група: успеха у студијама - израженог просечном оценом положених испита, остварених резултата на смотрема и такмичењима, познавања страних језика, публикованих радова, те општих интелектуалних и креативних способности кандидата.

Међу наведеним индикаторима, највећи допринос разликовању група студената - који су изабрани и оних који нису изабрани за стипендирање, имају ниво општих интелектуалних и стваралачких способности и постигнути успех у редовима студијама. То су, као што је раније истакнуто, два индикатора даровитости који су истраживани и примењивани при откривању даровитих ученика и студената. Наше истраживање, дакле, потврђује раније налазе о значају претходног искуства, високих образовних резултата и општих интелектуалних и креативних способности, као критеријума за избор и подстицање развоја талентованих студената за истраживачки научни и уметнички рад.

Оба критеријума јасно диференцирају две групе студената на нивоу значајности 0.01. Разлике су, међутим, статистички значајне само на испитиваном узорку студената као целини, али не увек и унутар подузора студената. Наиме, мада су све разлике у корист групе студената који су изабрани за стипендирање, у поређењу са студентима који нису изабрани, оне нису увек и статистички значајне. Објашњење недовољне дискриминативности ова два критеријума унутар сваке области студија, може се приписати сразмерно малом броју испитаника унутар сваког подузора студената. Овакав налаз се може делимично приписати и одсуству примене тестова специфичних способности, а које одређују успех појединца у посебним областима стваралаштва.

Табела 3. Структура дискриминативног фактора

Variable	Root 1
VAR 14	-. 463962
VAR 15	-. 384415
VAR 16	-. 360938
VAR17	. 017990
VAR 19	-. 701185

Пошто је избор ваљаних и поузданих критеријума за избор даровитих студената изузетно важан за постављање адекватног и поузданог система критеријума, извршена је додатна статистичка обрада података помоћу дискриминативне анализе. Примењени поступак дискримина-

тивне анализе требало би да укаже на релативни допринос сваке варијабле разликовању двеју група студената (оних који су изабрани за стипендирање и оних који нису изабрани). Овим поступком, за две групе испитаника, добијен је један дискриминативни фактор, чија је структура приказана у Табели 3. Ови резултати указују на статистички значајну повезаност дискриминативног фактора са појединим критеријумима избора даровитих студената, на нивоу значајности изнад 0.01. При томе, највећи допринос дискриминацији група има критеријум општа интелектуална способност -Var. 19 (0.70). Две групе студената, дакле, највише диференцира њихова општа интелектуална способност.

Просечни успех у студијама (Var. 14) је други критеријум по доприносу разликовању групе студената који су изабрани за стипендирање од групе студената који нису изабрани ($p=0.46$). При томе, ова варијабла (критеријум) као претходни услов (граница просечног успеха од 9.00) делом је већ имала дистинктивну функцију и тиме смањила варијабилитет испитаника према успеху.

Успех на смотрема и такмичењима (Var. 15), а нешто мање и објављени радови (Bar. 16), доприносе такође разликовању двеју група испитаника, мада у мањој мери него претходни критеријуми. То, ипак оправдава њихово задржавање као критеријума за избор даровитих студената.

Конечно, критеријум познавање страних језика (Var. 17) не доприноси значајно разликовању група, пошто студенти обе групе у подједнакој мери знају стране језике. Овај критеријум би вероватно требало задржати као критеријум при избору студената, у функцији њиховог мотивисања на учење страних језика.

Табела 4. Центроиди група

Group	Root 1
G-1	-.387615
G-2	.506881

Да се две групе студената јасно разликују на примењеном систему критеријума казују и вредности центроида група, а који указују на положај група на дискриминативном фактору. Две групе су изразито удаљене једна од друге (види Табелу 4): једна на позитивном, друга на негативном полу дискриминативног фактора, што потврђује да се група стипендиста и група оних који нису изабрани за стипендирање, јасно

разликују на примењеном систему критеријума. Стипендисти су, дакле, супериорнији на свим примењеним критеријумима, сем на критеријуму познавање страних језика. Ови налази, отуда, пружају основу да се систем критеријума за избор и подстицање обдарених студената може користити, пошто даје добре резултате.

Примењени систем критеријума за избор обдарених студената за истраживачки научни и уметнички рад потврђен је делом и извесном спољашњом евалуацијом. Наиме, већина студената-стипендиста наставила је последипломске студије, по завршетку редовних студија. Један број њих је изабран у звање асистента универзитета, а неколико студената је добило стипендије за последипломске студије у иностранству.

Закључак

Сprovedено истраживање у циљу евалуације једног система критеријума за избор и подстицање даровитих студената на Универзитету у Новом Саду, потврдило је ваљаност примењених критеријума. Наиме, примењени критеријуми - као систем, омогућили су избор даровитих студената за истраживачки и стваралачки рад у појединим подручјима науке и уметности. Изабрана група студената - стипендиста јасно се разликовала на систему примењених критеријума од студената који нису изабрани за стипендирање. Допринос појединих критеријума разликовању двеју група студената била је, међутим, различита.

Истраживање је потврдило нека сазнања ранијих истраживача о вредности два критеријума за идентификацију даровитих ученика и студената: високог нивоа општих интелектуалних и стваралачких способности и високих резултата остварених током образовања.

Даље усавршавање примењеног система критеријума за избор и подстицање обдарених студената захтева обухват и операционализацију индикатора за процену склопа особина личности даровитих, ако и за процену специфичних способности - у вези са појединим подручјима стваралаштва и рада. Надаље, постоји потреба за постављањем модела диференцираног и индивидуализованог рада са даровитим студентима, као и за институционалним праћењем њиховог развоја. Коначно, рано откривање даровитих, њихово усмеравање током читавог образовног периода и сарадња наставника основне и средње школе и наставника универзитета у раду са даровитим, те систематска друштвена подршка, представљају неопходне шире услове ваљаног система критеријума за процену даровитости и за суштинско унапређење ове делатности.

Литература

Ђорђевић, Б. (1979): Индивидуализација васпитања даровитих, Београд: Просвета

Ђорђевић, Б. (1995): Даровити ученици и (не)успех, Београд: Заједница учитељских факултета

Корен, И. (1989): Како препознати и идентификовати надареног ученика, Загреб: Школске новине

Квашчев, Р., Ђурић, Ђ., Кркљуш. С. (1989): Способности, особине личности и успех ученика, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника

Максић, С. (1993): Школовање даровитих ученика и релевантна истраживања у европским земљама, Психологија, Вол. 26, 1-2, 131.

Иван Јерковић,
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UKD: 159.922
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 99-110
Примљено: 25. 09.96.

РАЗВОЈНО-ПСИХОЛОШКИ ПРЕДУСЛОВИ И ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОЛАСКА У ШКОЛУ

*

Резиме: Рад се бави прегледом психолошких теоријских схватања која се тичу узраста поласка у школу, специфичностима овог развојног периода и могућим развојним, позитивним и негативним, ефектима започињања институционалног школовања.

Кључне речи: полазак у школу, адаптација, развој.

*

Summary: In the essay psychological theoretical ideas concerning which age children should start going to school, specificity of this developmental period and possible developmental, positive and negative, effects of beginning with institutional aducation have been surveyed.

Key words: beginning of school-attending, adaptation, development.

*

Увод

Данас средњовековна прича о непрепознавању специфичности детињства (Аријес, 1989) делује готово нестварно, с обзиром да нам се оно чини тако очигледним. Деца и детињство, дечија права и квалитетни услови за одрастање постали су саставни део докумената чак и глобалних међународних политичкох скупова (Конвенција о правима детета, 1989; Светски самит за децу, 1990. (Билтен-Уницеф, 1993). То би свакако збунило и зачуђило средњовековне људе, а поготово количина енергије

и научног елана које су разни креативни људи уложили на изучавање особености дечије психе и њеног развоја, толико да чак и неке од теорија које имају шири филозофски значај (Пијажеова нпр.) почивају на подацима о развоју деце и представљају екстраполацију открића у овој области на универзум у целини.

Што се савременог образовања тиче, основна разлика у односу на прошлост, осим у погледу сврхе и циља образовања, које је раније служило првенствено црквеним властима, види се и у масовности која је тековина тек новијег доба и која, ипак, још увек није елиминисала неписменост код значајног броја људи. Развој технологије нужно је захтевао образовану радну снагу, а престижне технологије доносиле су са собом и виши социјални статус онима који су оспособљени за њихову примену. Обазовање је тако постало питање од животног значаја, ствар престижа и улазница за квалитетан живот. Данас то није више првенствени интерес државе или цркве, већ потреба породице да својим потомцима обезбеди најквалитетнију стартну позицију на путу кроз живот. Данас постоје изузетно важан избор школе, избор учитељице, учешће на школским такмичењима, високе оцене. Врхунска брига о детету огледа се кроз пружање могућности за квалитетно школовање. Сада такмичарска атмосфера, слична оној од пре неколико векова, мада из других разлога, нарушава ученичку солидарност, разбија осећај припадности колективу у мери да се сматра да савремене школске околности представљају ризик за душевно здравље младих (Бојанин, 1991). Са поменутом масовношћу појавили су се и нови школски проблеми: примереност школских програма способностима деце, проблем квалитета и стручне оспособљености наставника, проблем избора метода наставе, проблем индивидуалних разлика у развоју способности и уопште питање деловања школе као институције на развој деце. Решавању ових проблема и психологија дугује захвалност за свој процват и афирмацију у XX веку.

Универзални светски значај школе види се у очекивању да она у наредних десетак година елиминира неписменост као једно од три зла против којих се човечанство бори већ вековима /уз потхрањеност деце и предупредиве болести/. С тога је један од циљева Уједињених нација договорених на Светском самиту за децу обезбеђивање елементарног образовања за сву децу (Билтен-Уницеф, 1993). У исти корпус бриге о деци спада и настојање за смањењем стопе смртности код деце, што је у поређењу са средњовековним односом према овом проблему још једна згодна илустрација еволуције односа према деци. Породиљу, која се већ неколико пута порађала и има малу децу, умиривали су на порођају који у току (у XVII веку) тако што су је жене које помажу око ње тежиле тиме да ће половина деце коју већ има помрети пре него што стасају да би јој могли задавати проблеме, дакле, на раном узрасту (Аријес, 1989). Данас ова утеха окрутно звучи, мада нема разлога да сумњамо да је на жене у

средњем веку деловала умирујуће. У модерним друштвима већ лишавање детета могућности да се школује, спада у ранг злочина, што јасно показује увереност човечанства у моћ школе, али и очекивање благотворног утицаја на развој долазећих генерација.

Теоријске концепције

Сва релевантна развојно-психолошка схватања полазак у школу сматрају резултатом успешно пређеног развојног пута који му је претходио. Различите теорије дететовог психичког развоја баратају различитим бројем претходних ступњева, али ни за једну полазак у школу није прво искушење у развоју пред којим се деца налазе. Ипак, за све је мање-више заједничко да у узрасту у коме деца, практично у целом свету, полазе у школу, смештају карактеристичне промене које полазак у школу баш у то време чине сврсисходним.

1. Пијажеово схватање

Пијаже је, поделивши ток развоја на стадијуме, имао великог утицаја на разматрање проблема образовања инсистирајући на специфичностима појединих фаза у развоју и могућим очекивањима од деце у складу са њима. Својим учењем о сталном и непроменљивом сукцесивном редоследу карактеристичних фаза које се смењује у развоју, о специфичним способностима и умећима која се развијају у свакој од њих, дао основ за разматрање проблема онога што је примерено очекивати и постављати као педагошки захтев деци одређеног узраста и какав квалитет одговора очекивати од деце различите старости. Сматра да дете овладава светом, упознаје га и развија се захваљујући комплементарним процесима асимилације и акомодације чију равнотежу назива адаптацијом. Асимилација се односи на тенденцију детета да на свет делује активностима којима располаже све док то деловање и карактеристике околине не доведу до прогресивне промене постојећег склопа понашања (схеме), стварајући нове равнотеже на све вишим нивоима (Микалачки-Бриски, 1989). Фаза у којој се дете налази објашњава све његове појединачне реакције у сусрету са проблемском ситуацијом било интелектуалне, афективне или социјалне природе. При томе развој је скоковит, али свака фаза произилази из претходне и наслања се на њу, мада ниједна потоња не замењује претходну у потпуности него је интегрише на новом развојном нивоу (Pijaže & Inhelder, 1990). Основни Пијажеови стадијуми развоја су: сензомоторни, преоперационални, стадијум конкретних операција и стадијум формалних операција. Стадијум који нас првасходно занима и у који дете ступа управо на узрасту поласка у школу (око 7 година) је стадијум конкретних операција. Дете је у овом периоду развоја, за разлику од претходних, спремно на кооперацију пошто

више не брка своју сопствену тачку гледишта са становиштима других (Pijaže & Inhelder, 1978). Егоцентричност у говору готово потпуно се губи, импулсивни поступци раног детињства замењују се размишљањем које претходи акцији, што показује да је дете постигло могућност да само за себе буде саговорник, зачеци логике постају нови ослонац у дететовом разумевању света. Дете постаје способно за кооперацију и креће ка моралној аутономији што га квалитативно чини другачијим у односу на коју годину пре када је расуђивање било интуитивно, а морално становиште хетерономно. Сада је ослобођено пресудне улоге спољњег ауторитета и моралног расуђивања по типу објективне одговорности. Уз то губе се анимизам, финализам и артифицијелизам као карактеристике мишљења деце ранијег узраста. Пијаже каже: "Интуиција представља највиши облик равнотеже до којег досеже мишљење својствено раном детињству. На узрастима после 7 година ту улогу преузимају операције" (Pijaže & Inhelder, 1978, стр. 36). У моралном процењивању неког понашања деца прелазе на становиште ретрибутивне праведности, тј. првенствено воде рачуна о намерама актера неког понашања, а не о материјалним последицама учињеног. Способност децентрације доводи до појаве обостраног поштовања и новог кооперативног морала, уместо "морала простог потчињавања". Пијаже посебно наглашава узраст од 7 година као прекретницу у развоју наводећи да "нас изненађује разлика између деце која су старија од седам година и млађе деце. Код млађе деце не успевамо јасно да разликујемо шта је индивидуална активност, а шта сарадња; деца говоре, али не знамо да ли слушају једна другу, а дешава се да више њих започне исти посао, али не знамо да ли она при том помажу једна другој. Кад после тога видимо старију децу, изненађени смо двојаким напретком: индивидуална концентрација кад дете ради само, а стварна сарадња кад се рад обавља у групи" (Pijaže & Inhelder, 1978 стр. 30). Улога образовних институција је у томе да понуде такве садржаје који ће привремено подстицати акомодационе процесе водећи рачуна о асимилационим могућностима и карактеристикама деце и тиме омогућити њихов складан развој (Елкајнд, 1978).

2. Ериксонска теорија

Ериксонска теоријска становишта имају посебан значај за нашу тему јер обједињују позитивне стране различитих савремених теоријских схватања. Развој посматра као непоменљиви след фаза, али не задржавајући се превасходно на једном аспекту развоја као што је интелектуални, емоционални или социјални, већ фазе посматра на нивоу јединства индивидуе. Уз то посебно наглашава значај социјалног контекста у коме свако понашање добија неки смисао. Осим тога, разматрање развоја смешта у целокупан животни ток не задовољавајући се разматрањем само периода прогресивног развоја, већ своја основна схва-

тања интерполира и на инволутивне периоде развоја, разматрајући ризике и застоје у ранијем развоју као могуће изворе патњи у каснијем. Истиче значај друштва као протективног или декланширајућег фактора у свакој од развојних фаза. Своју концепцију изводи из епигенетичког принципа програмираног развоја преузетог из биологије (ембриологије) по коме развој има унапред утврђен правац и ток из кога се појављују поједини аспекти у неко фазно специфично време (Erikson, 1968.) Нова развојна фаза се јавља и пре него што се претходна стабилизовала и тај прелаз из једне успостављене равнотеже у другу Ериксон назива кризом. У ствари, прави развој се преко криза и одваја јер криза је шанса за развој мада истовремено и ризик (Влајковић, 1992.). Интегрисање нових способности у складну целину омогућује нормалан наставак развоја. Неки утицаји томе могу стајати на путу. Свака фаза садржи у себи специфичан ризик, тј. својеврсно искушење које задовољавајућим превазилажењем рађа савршенију структуру, ефикасније коришћење нових, али и старих способности и вештина. Ериксон је целокупан животни циклус поделио на осам периода: фаза стицања поверења, фаза стицања аутономије, фаза стицања иницијативе, фаза усвајања одговорности, фаза формирања идентитета, фаза интимности, фаза репродукције и фаза интегритета (Erikson, 1950). Првих пет фаза се одвија у детињству и младалаштву, а следеће три током одраслог доба. За сваку од фаза карактеристичан је специфичан ризик који долази до изражаја у случају неповољног разрешења кризе.

Тема нашег рада непосредно се тиче четврте фазе, фаза стицања одговорности. Она се одвија у време дететовог поласка у школу. Оно тада постаје спремно да озбиљно и заинтересовано учи, спремно је за сарадњу са другима, како децом тако и одраслима, по први пут озбиљно је спремно да учи како се нешто ради, насупрот сањарењу и игри у ранијим фазама развоја. Ризик у овој фази развоја је могућност настанка осећања инфериорности проузроковано недовољно разрешеним кризама претходних фаза или неодговарајућим ставом околине, нпр. родитеља или учитеља, према његовим умећима (Erikson, 1968). Специфична снага Ја која се развија је спремност (готовост, приправност) која се огледа у дететовој пријемчивости за специфично упућивање у технологију живота одраслих своје културе. У овој фази се развија методичност која се, ако се развој одвија у негативном правцу, испољава као формализам, тј. понављање бесмислених, празних ритуала (Хол & Линдзи, 1983). Као и у осталим фазама развоја и у овој, нерешени основни конфликт и из њега произашло осећање инфериорности простире се кроз читав живот, што поласку у школу и уопште друштвено посредоване обуке за будући компетентан живот у свету одраслих даје посебну тежину. Неуспех у школи и развој осећања инфериорности даје посебну тежину Ериксоновим напоменама да се неразрешене кризе током развоја про-

влаче као репови током даљег живота и кроз слабост Ја и негативне облике ритуализације трајно онемогућавају оптимално реализовање човекових потенцијала.

3. Его-психолошки теоријски доприноси

Допринос савремене психоаналитичке мисли теоријској позадини овог проблема оличен у схватањима Хајнца Хартмана као кључне фигуре у развоју его-психологије, огледа се у две битне ствари: прво, у амбицији да психоаналитичко учење, које је већ увелико афирмисано у другим доменима, развије и као психоаналитичку развојну психологију која ће проучавати и нормалан развој, насупротив раније преовлађујућој оријентацији да се развојни феномени посматрају само као степенице које воде ка разрешењу патологије одраслих (Бленк & Бленк, 1985); и друго, у постављању појмова Ја и прилагођавања у средиште разматрања развоја личности, а њих опет у шири биолошки контекст (Hartmann, 1958.) Полазећи од Фројдове концепције о трипартитној структури личности и динамичких схватања развоја, Хартман уводи ново схватање порекла и функције Ја за које тврди да једним делом функционише поштеђено од сукоба, дакле неконфликтно, насупротив ранијем схватању о Ја као изданку Оно на месту његовог контакта са спољашњим светом и подређеног инстинктивним покретачима (Фројд, 1994). Ова нова формулација је од кључног значаја за нашу тему. Њиме се омогућава реализација старе амбиције успостављања психоанализе као нормалне развојне психологије и проширује домен њеног интересовања и успешне примене на нове области проучавања, а не само оне којима доминира конфликт инстанци личности међусобно или ових са спољашњим светом. Тиме се, уједно, превазилази патоцентричност класичне психоанализе и смањује јаз аналитичког и академског проучавања развоја детета.

Свим овим променама је омогућено да период латенције, који нас превасходно занима као период у коме се започиње школовање, не буде посматран као доба у коме долази до затишја у развоју и у коме нема посебних развојних искушења, насупротив бурном развоју ранијег детињства кроз оралну, аналну и фалусну фазу раног развоја. Период латације започиње завршетком фалусне фазе прегениталног развоја, а траје до уласка у пубертет. У том узрасту дете неутралисану енергију својих нагона треба и може да усмери у први озбиљан, социјално високо вреднован рад који у великој мери може утицати на досадашњу достигнуту равнотежу у развоју личности, како у случају повољног тако и неповољног исхода. У период у латенције дете је већ у великој мери способно да се одрекне непосредног нагонског задовољења према принципу задовољства и да се ангажује на социјализованим видовима прибављања гратификација према принципу реалности, а школа и успех у њој су један од најзначајнијих, при чему неконфликтне функције ЈА имају и веома значајну улогу,

с једне стране као изворно аутономне функције које самим својим упражњавањем доводе до задовољства, а са друге стране могу бити потпора и заобилазни пут у задовољавању инстинктивних покретача. Тиме природ латенције престаје да буде "празно време", фаза у развоју у којој се ништа битно не догађа, већ постаје пуновредно развојно раздобље са карактеристичним изазовима и захтевима средине и одговорима индивидуе који могу водити прогресивном али и регресивном развоју (Кондић & Лавков, 1994). Афирмацијом концепције прилагођавања, его-психолошке концепције превазилазе ранију конфронтацију између биолошке природе нагона и формативног, у првом реду рестриктивног значаја социјалног окружења и прихватају могућности протективног значаја околине и позитивног утицаја на развој и то не само преко наметања ограничења и преко фрустрација. Тако Хартман прилагођавање дефинише као непоремећеност менталне равнотеже, способност уживања у животу и очуваност радне способности. Тиме развој смешта у шири биолошки контекст прихватајући двофакторно схватање о аутопластичној и алопластичној природи прилагођавања. Док прву срећемо и код животиња, друга је карактеристична само за људе (Hartmann, 1958). Поћи у школу значи направити још један корак у правцу индивидуације, али и нову сепарацију, ново прилагођавање непознатом ауторитету (учитеља), колективу, наградама и казнама, новим захтевима интелектуалне, емоционалне и социјалне природе, као и новим захтевима породице (Кондић & Лавков, 1994). Полазак у школу и живот са њом очигледно може да потпомогне, али и да компромитује развој и на тако глобалном нивоу као што је личност и то је главни допринос его-психологије овом проблему.

4. Концепт зрелости

Конструкт зрелости користи се у више значења тог термина, али су два релевантна за нашу расправу. Прво, зрелост се употребљава као ознака за развијеност неке дететове особине, најчешће мерене неким од тестова и тада служи као селекционо средство за доношење такве оцено. У сличном смислу се термин употребљава код оцено способности за друге потребе, нпр. за војску, нека занимања и сл. Оно претпоставља постојање неког прага који је потребно прећи да би испитаник био оцењен као компетентан према неком критеријуму. Најраспрострањеније и психометријски најзаснованије је испитивање интелектуалне зрелости, али у литератури, а мање у пракси се помињу и телесна зрелост, зрелост моторике, емоционална зрелост, морална зрелост и др., мада, углавном, без тако јасних критеријума за селекцију као код испитивања интелигенције (Пешић, 1987). На ову тему постоји приличан број емпиријских истраживања, а нека од њих ћемо касније помињати. Када је полазак у школу у питању, зрелост се најчешће користи под називом готовост

чиме се потцртава његов селекциони карактер, иако се ови термини, углавном, користе као синоними. Аспекти готовости варирају од аутора до аутора, али се следећа листа може сматрати репрезентативном: физичка зрелост, емоционална стабилност, социјална зрелост, интелектуална зрелост, предзнања и мотивација за учење (Ђорђевић, 1968). У истраживањима се ова својства најчешће испитују пред полазак у школу и касније корелирају са школским успехом или неким другим критеријумом и тако добија прогностичка вредност испитаних својства за одређени критеријум.

Друго значење појма зрелости је оно које зрелост сматра не изолованом особином личности, цртом личности, већ организационим квалитетом који се испољава преко уравнотежености функционисања у смислу равнотеже између потенцијала индивидуе и реалног остварења тих потенцијала, тј. као својеврстан склад у развоју и реализацији капацитета личности у реалном социјалном окружењу. Постоје и други приступи настали у амбицији да се сузи практично бескрајни варијабилитет у дефинисању зрелости набрајањем појединачних својстава зреле личности (тзв. фенотипски приступ) (Хрњица, 1982). Такав је покушај навођења општих својстава зреле личности (тзв. генотипских диспозиција) и један од најпознатијих модела је онај Хита који зрелост сматра вишедимензионалним конструктом чије су компоненте у позитивној међусобној корелацији (Heath, 1977). У схватању зрелости као врсте равнотеже она се не тиче развијености било које функције или својства понаособ већ њихове складне повезаности и конструктивног коришћења у стварном социјалном пољу. Тиме се концепту зрелости одузима елитистички призвук (као што га има нпр. самоактуализована личност), пошто се склад може успоставити на различитим нивоима функционисања. Ово холистичко схватање зрелости превладава атомизирајуће тенденције у пракси где добра развијеност неких диспозиција, најчешће интелектуалних, може да засени неке друге могуће недостатке у развоју детета. Њиме се избегава систематско прецењивање значаја развијености интелигенције у оцени готовости детета за школу и чини га погодним за праћење развоја деце током школовања. Ова концепција зрелости подразумева склад између процеса диференцијације и интеграције током развоја и узима у обзир захтеве социјалне средине у којој се појединац креће. Зрелост се тако дефинише као "степен постигнуте равнотеже између идентитета и интегритета једне личности", а незрелост као "одсуство равнотеже између идентитета и интегритета", која се испољава у три вида: 1. незрелост конформистичког типа у коме је блокиран развој идентитета; 2. незрелост особењачког типа код кога су неразвијене интегративне тенденције и 3. незрелост неразвијене личности где су неразвијени и идентитет и интеграциони потенцијали

(Хрњица, 1982, стр. 41-42). Зрелост се, дакле, схвата као једнодимензионалан конструкт, а незрелост као вишедимензионалан.

5. Теорија животних криза

Теорија животних криза и уопште концепт кризе тековина је са временог теоријског развоја превасходно у домену менталне хигијене, клиничке психологије и психијатрије, а настала је захваљујући незадовољству старим хуманистичко-социјално-комуналним концептима у решавању нових проблема који нису типично психијатријски, али траже стручну помоћ (Влајковић, 1992).

Теорија животних ризика значајна је за нашу тему по томе што разликује две врсте криза: развојне и акцидентне. Развојне кризе смо већ помињали обрађујући Ериксонове теоријске доприносе. На овом месту поменућемо да су оне нормална појава у животу сваке индивидуе, да се јављају у одређено специфично време током живота са различитим темама као подлогом кризе. Ти специфични периоди развоја називају се транзиторним периодима развоја човека. Различити аутори помињу различит број тих периода у животном циклусу, али се слажу да се он може схватити као след бурних прелазних фаза развоја и мирних периода (Влајковић, 1992). У прелазним фазама долази до успостављања нове равнотеже у личности, до промена у развојном току, док се у мирним периодима стабилизује нова равнотежа. За развој индивидуе од суштинског значаја су ове прелазне, транзиторне фазе. Све ово се односи на, да условно кажемо, нормалан ток развоја. Нас у овом поглављу више од развојних криза занимају акцидентне кризе до којих долази захваљујући утицају великих, интензивних и за индивидуу значајних промена животног тока. Од развојних криза разликују се по томе што настају нагло, док развојне кризе у вези са развојним догађајима који се могу очекивати и планирати у знатној мери. Акцидентне кризе би стога могли сматрати неувремененим са становишта нормалног живота, тј. неком врстом вештачки изазваних развојних криза. Окидач кризе је животни догађај. То је оно искуство које нарушава дотадашњу равнотежу индивидуе и доводи до значајних поремећаја у адаптацији. При томе пресудну улогу игра интерпретација коју индивидуа приписује животном догађају, уз објективне карактеристике догађаја и контекст животног циклуса у коме се јавља (Влајковић, 1992). Ипак, упркос тој идиосинкратичности кризе начињени су бројни покушаји да се направе листе карактеристичних догађаја који су етиолошки значајни за настанак акцидентне кризе и карактеристичних стратегија за њихово превладавање (Mc Crae, 1984). Листе догађаја у одређеној мери културно варирају у погледу садржаја, али и у погледу који се наводи. Тако су познате листе од 41 до 74 животна догађаја (Адамовић, 1984; Влајковић, 1990).

За нас је теорија животних криза значајна стога што се полазак у школу може посматрати као животни догађај који спада у категорију развојних криза (што Ериксонова схватања добро илуструју), а још важнија у случајевима превременог поласка који као животни догађај одговара у потпуности критеријумима за изазивача акцидентне кризе. То је довољно велика промена у животу детета, није у потпуности предвидљива и захтева појачан напор за превазилажење нових захтева.

Интересантно да се у листама животних догађаја добијеним на нашој популацији полазак у школу не појављује као идентификовани окидач акцидентне кризе (Влајковић, 1992). Изгледа да највише што се поласку у школу признаје је карактер развојне кризе. А готово да се ни о томе не може говорити с обзиром на омиљене слогане типа: "од колевке па до гроба најлепше је ђачко доба", што нас подсећа на оно што психоаналитичари називају заклонским успоменама као једне врсте накнадне идеализације прошлих непријатних искустава (Фројд, 1990). У страниој литератури се, напротив, полазак у школу може наћи као догађај значајан за јављање акцидентне кризе (Holmes & Rahe, 1967).

6. Схватање о критичним периодима

Теоријски конструкт о постојању критичних периода код човека тиче се наше теме преко става да, ако се пропусти период спремности за одређени облик учења, касније (мада и пре) то учење није могуће. Ово се сматра "јаком тезом" због тога што учење изван критичног периода сматра немогућим. Према "слабој верзији" ове тезе, изван одређеног специфичног периода учење није немогуће, али је много мање успешно, мукотрпније и дуготрајно (Радоњић, 1985). Управо због схватања да је и изазван критичног периода неко учење могуће, ови периоди оптималне спремности називају се сензитивним периодима за учење, чиме се истиче највећа осетљивост за време трајања сензитивног периода, а не немогућност учења изван њега. За овај појам одомаћило се неколико израза, синонима па тако Монтесори говори о периодима осетљивости, Виготски о оптималним роковима обучавања (Виготски, 1977).

Из теоријских разматрања у ранијим поглављима види се сагласност аутора да је оптималан период за започињање школске обуке узраст око 7 година. У светлу теорије о сензитивним периодима могли бисмо рећи да постоји ризик да би започињање школске обуке пре (и после) тог узраста могло бити праћено школским подбачајима због нарушавања периода највеће осетљивости. У том смислу превремени полазак у школу садржи у себи опасност да буде прерани и да непотребно изложи дете захтевима, напору, па и неуспеху, чак и упркос неким важним, добро развијеним деспозицијама или адекватним предзнањима. Иако није јасно да ли и код човека постоје (и за које функције), критични периоди као што је то установљено код неких животињских

врста, ипак је важно имати на уму да период највеће осетљивости за систематско школско учење не мора бити само конструкт већ, можда и животна реалност.

Закључак

Упркос богатству добро разрађених теоријских приступа, истраживачка пракса у овој области знатно је сиромашнија. Неке од могућих разлога за то већ смо помињали. Оваквом стању ствари вероватно доприноси и чињеница да би за квалитетан рад у овој области било потребно предузети истраживања која подтазумевају лонгитудинално праћење и истраживачке нацрте који би предвидели довољно широк, али и репрезентативни избор мерила за посматрање. Ово претпоставља значајне материјалне и кадровске предуслове, а релативно дуг период до рекапитулације добијених резултата омета мотивационо дејство градијента циља. Због свега тога истраживања која постоје по правилу се баве непосредним или краткорочним ефектима школског искуства на развој деце. Тек подаци који ће обухватити, ако не цело, оно бар претежни део развојног доба и хетерогену, а репрезентативну структуру варијабли од класичног школског постигнућа, до мерила мотивације, психолошких одступања и креативности, а и других) могли би да дају јаснију слику ове значајне области. Теоријске концепције су довољно разрађене, емпиријски искорак је оно што следи.

Литература

1. Адамовић, В. (1984): Емоције и телесне болести. Нолит, Београд.
2. Аријес, Ф. (1989): Векови детињства. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Билтен (1993): Стање деце света. Уницеф, Београд.
4. Бленк, Г.; Бленк, Р. (1985): Его-психологија. Напријед, Загреб.
5. Бојанин, С. (1991): Школа као болест. Плато, Београд.
6. Виготски, Л. (1977): Мишљење и говор. Нолит, Београд.
7. Влајковић, Ј. (1992): Животне кризе и њихово превазилажење. Нолит, Београд.
8. Ђорђевић, Б. (1968): Зрелост детета за полазак у школу и проблеми обуке. Настава и васпитање, Београд.
9. Елкајнд, Д. (1978): Пијаже и образовање. Предшколско дете, 4, Београд.
10. Erikson, E. H. (1950): *Childhood and society*. W. W. Norton Co. Inc. New York.
11. Erikson, E. H. (1968): *Identity, Youth, Crisis*. Faber and Feber, New York.

12. Кондић, К.; Левков, Љ. (1994): Првих десет година. Савез друштава психолога Србије, Београд.
13. Микалачки-Бриски, А. (1989): Предшколске импликације Пијажеове теорије. Савез друштава психолога СР Србије, Београд.
14. Mc Crae, R. R. (1984): Situational determinants of coping responses: loss, threat and challenge. *Journal of personality and social psychology*, vol. 46.
15. Пешић, М. (1987): Вредновање предшколских васпитних програма. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
16. Пијаже, Ж.; Инхелдер, Б. (1990): Психологија детета. Добра вест, Нови Сад.
17. Пијаже, Ж.; Инхелдер, Б. (1978): Интелектуални развој детета. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
18. Радоњић, С. (1985): Психологија учења 1. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
19. Фројд, С. (1994): Ја и Оно. Светови, Нови Сад.
20. Фројд, С. (1990): О успоменама прикривалицама. У: *Списи о психоаналитичкој техници 1. Друштво за проучавање психоаналитичког метода*, Београд.
21. Hartmann, H. (1958): *Ego Psychology and the Problems of Adaptation*. International Universitie Press, New York.
22. Hearth, D. (1977): *Maturity and competence: A transcultural view*. Gardner Press, New York.
23. Холд, К. С.; Линдзи, Г. (1983): Теорија личности. Нолит, Београд.
24. Holmes, T. H.; Rahe, R. H. (1967): The social readjustment rating scale. *Jour. of Psychosomatic Research*, 140, 146.
25. Храњица, С. (1982): Зрелост личности. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Др. Стојан Бербер
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UKD: 886.1 (091)
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 111-117
Примљено: 11. 09. 96.

ЛАЗА КОСТИЋ И "САН МАТЕРЕ БОЖИЈЕ"

*

Резиме: Велики српски песник Лаза Костић носио је пред смрт у недрина књижицу "Сан Матере Божије", у којој су се налазиле молитве Богородници и кондак Богородици, поред њена два сна и других мањих прилога. О тој књижици писали су др Радивој Симоновић и Младен Лесковац. Аутор показује да је песник Костић имао два различита примерка исте књижице и да примерак о коме је писао М. Лесковац вероватно није онај који је био у Лазиним недрина, већ други, означен рукописом др Р. Симоновића, а који се сада, непотпун, налази у Градској библиотеци у Сомбору. Аутор назначује и везу између ове књижице и песниковог односа према Богу, Богородици и песми "Santa Maria della Salute".

Кључне речи: Лаза Костић, "Сан Матере Божије", "Santa Maria della Salute".

*

Summary Laza Kostić, the great Serbian poet, before he died had carried with himself a booklet "The Mother of God's Dream" within which there were a pray and a kondakion to Virgin Mary, besides her two dreams and others smaller units. That booklet has been written about by Radivoj Simonović PhD and Mladen Leskovac. The author of the essay has shown that the poet Laza Kostić had two diferent copies of the same booklet and that the copy written about by M. Leskovac is not probably the one carried by the poet, which is now - incomplete - being kept in the City library in Sombor. The author points out the connection between this booklet and the poet's realationship to God, Mother of God and to the poem "Santa Maria Della Salute".

Key words: Laza Kostić, "The Mother of God's Dream", "Santa Maria della Salute".

*

Песник и драмски писац Лаза Костић боловао је од бубрега, а при крају живота и од срца. Последњих година стање се видно погоршавало. У једном писму пријатељу Светиславу Стефановићу године 1906. пише (Симоновић, 1978): **"Најновије је у мене да сам стекао болесно срце. Јаче и неправилно куцање. Рада ми је забранио алкохол, кафу, чај итд. Почетак свршетка. Хвала богу"**

Почетак свршетка наступио је дефинитивно у Бечу 1910. године, куда је Лазу из Сомбора допратио на лечење његов пријатељ и лични лекар, др Радивој Симоновић.

То што је Костић у писму пријатељу поменуо "јаче и неправилно куцање" могло би да значи да је упао у срчану слабост (*Insuffitientio cordis*), са сликом треперења преткомора (често у старости) или са учесталим срчаним екстрасистолама, што додатно ремети ефикасност срчаног рада. Међутим, без обзира о којој се аритмији тачно радило, очито да др Симоновић својим лековима (међу којима је дигиталис заузимао прво место) није могао значајније да помогне паћенику (можда и због попуштања бубрега), па га је повео и препоручио професорима медицине у Бечу, као последњој нади нашем песнику за продужетак живота.

Приликом професорове визите у хотелу, Лази је из недара испала, нанадано, књижица "Сан Матере Божије". Симоновић о томе пише:

"Пред смрт знам да је носио у недрима "Сан Матере Божије". Када је са мношом дошао у Беч, па кад га је у хотелу хтео да прегледа професор, Лази из недара испадне "Сан Матере Божије" на земљу, а ја му га дигнем и дам. И у оставини сам нашао један "Сан Матере Божије" (Симоновић, 1978).

Без ширег елаборирања Симоновић је у истом тексту забележио да мисли да је Лаза песмом "Дужде се жени" увредио Матер Божију (жалећи словенски бор посечен после куге за изградњу цркве пресветној Богородици у Венецији) и да је то схватио кад је у брачном путовању 1895. г. видео ту "дивну цркву *Santa Maria della Salute*". После је, вели Симоновић, писао у својој лабудовој песми апотеозу Богородици.

На тај начин Симоновић доводи у везу Лазино стваралаштво и његово покавање у чувеној песми "*Santa Maria Della Salute*" са чином ношења књижице "Сан Матере Божије" у недрима пред смрт.

О овој малој публикацији пише детаљније Младен Лесковац у спису "Јулка Паланачки" (Лесковац, 1991). Он каже за ту књижицу да је **"убога и неугледна"** и да у том тренутку лежи на његовом столу. Описујући је детаљно, вели да има 29 пагинираних страница и да су прве чети-

ри и последње три непагиниране и празне. Наводи и садржај, односно шта се у књижици налази, посебно истичући текстове "Сан пресвете Владичице наше Богородице који је снивала у Витлејему" и молитве Богородици, Господу Исусу Христу и преподобном Сисоју.



Унутрашња насловна страна књижице "Сан Матере Божије"

У завршној речи, вели, у књижици пише да молитву (кондак) ваља да има "сваки војник и ратник" и да је чита "кад год времена уграби" МД, молећи се "смирено и побожно", па га неће "никаква несрећа снаћи".

Професор М. Лесковац наводи да је књижица величине 10,2 x 14,2 цм, да је штампана 1900. г. у Београду у штампарији Савића и комп. и да је слика Богородице са малим Христом у наручју у боји.

Међутим, док ово пишем и на мом столу лежи књижица "Сан пре-
свете Матере Божије који је снила у Витлејему", али само са корицама и
два унутрашња листа, односно са корицама свега осим страница. А на
унутрашњој страници предње корице пише лепим Симоновићевим ру-
кописом, писаним словима, ћирилицом:

Др Лаза Костић
носио у недрима 1910
кад је ишао у Беч
ради лечења

Питање се, јамачно, намеће не само овом аутору, већ и читаоцима:
која је књижица права, она коју је Лаза носио у Беч и држао је у недрима
као светињу, да ли она што је својевремено лежала на столу М. Лесковца
или ова која се налази пред аутором овог написа?

И друго питање: Зашто је Лаза носио баш ту књижицу?

Не одгонетајући порекло своје књижице, коју је вероватно наба-
вио од др Радивоја Симоновића за живота докторовог, уважени профе-
сор М. Лесковац ми није могао давно, пре десетак година, у Дорослову,
на прослави уметничког стварања Јаноша Херцега, одгонетнути откуда
две истоветне књижице које се појављују са сличним значањем.

Књижицу која је преда мном (а коју сам пре коју годину поклонио
Градској библиотеци у Сомбору) добио сам својевремено, заједно са још
неким Симоновићевим рукописима, од Симоновићеве братанице, др Ве-
ре Обрадовић, која живи у Новом Саду; књижица је њој остала као део
заоставштине од оца Милана, лекара.

Сад, кад се умах размисли, лако је помислити да су корице и два
унутрашња листа заправо део књижице коју помиње М. Лесковац. При-
лежнијим читањем његовог чланка сазнајемо, пак, да је књижица коју
помиње **без корица**! Сазнајемо и да је слика Богородице са малим Хри-
стом у наручју **налепљена**!

А кад се детаљније погледа књижица која је пред нама, овде и сад,
види се да је по обиму иста, али да слика Богородице није налепљена
већ отиснута. А кад се, коначно, загледа у импрес, онда се дефинитивно
изводи закључак да се ради о двома различитим књижицама. Ту јасно
пише:

Издање српске књижаре и штампарије
БРАЋЕ М. ПОПОВИЋА
у Новоме Саду
1891.

Па и пагинираност страница није иста, а ни последње странице нису празне већ попуњене подацима о књигама које књижара Браће М. Поповић нуди читаоцима. И читаво упутство ратнику и војнику налази се овде отиснуто, а оно гласи (стр. 31):

"Ову молитву, песму
(кондак) ваља да има сваки
војник и ратник, кад иде у рат, и да је чита, кад год
времена уграби, молећи се смирено
и побожно пресветој јединосушној и неразделивој
Тројици: У име Оца и Сина
и светог Духа, па га неће
никаква несрећа снаћи."

Сада се присећамо и Симоновићевог казивања: **"И у оставини сам нашао један "Сан Матере Божије".**

Тај исказ наводи на закључак да је Лаза Костић заправо имао две књижице **"Сан Матере Божије"**, једну која је штампана у штампарији Савића и комп. У Београду 1900. године и другу, која је штампана у књижари и штампарији Браће М. Поповића у Новом Саду 1891. године.

Поставља се, зато, поново питање која је права књижица коју је Лаза Костић носио у недрима у Бечу, пред своју смрт.

Могуће је, по уверењу овог писца, да је то било која од ове две књижице, али јасно написане речи др Радивоја Симоновића на унутрашњој страни корица примерка који је пред нама опредељује нас да њу сматрамо аутентичном.

То што је књижица штампана 1891. г. сачувана само у облику корица (практично), а штампана 1900. сачувана са садржајем а без корица, може се лако тумачити последицама по Лазину заоставштину након песникове смрти. Зна се да је Лаза умро у Бечу, у санаторијуму, куда је из хотела премештен. Деслио се то 9. децембра (по новом календару) у 7 часова изјутра, а ствари које је имао при себи одмах су пописане и спаковане у кофере, па са покојником допремљене у Сомбор (М. Лесковац, 1988). Сахрану Лазину организовали су, како су знали и умели, његови пријатељи, пре свих Милан Шевић и др Радивој Симоновић. Шевић је, како пише, учествовао и у попису Лазине заоставштине и у Бечу и у Сомбору, а дошавши у Сомбор записао је у свој дневник: **"Видим да ће настати и грабеж око оставине"**. Раде Симоновић, пак, у својим успоменама бележи да иза Лазе и није остала богата библиотека и да је она била, углавном, стварана после песниковог доласка у Сомбор 1895. године, попуњавана Шекспировим делима, Вуковим Рјечником (два различита издања) и часописима, што је све (када су позајмљене књиге Матици

српској враћене) стало у "два сандучета и послата Г. др Дунђерском већином јефтина издања и ситнице без вредности" (Симоновић, 1978).

Казује Симоновић и да је он узео оба Вукова Рјечника да их чува и о њима пише и да је Лазине белешке о сновима спалио "да не би когод још и о томе расправу писао" (што није сасвим тачно, јер је део белешки склоњен и заслугом М. Кашанина објављен), али проналазак књижице "Сан Матере Божије" у његовој заоставштини (код др Вере Обрадовић) сведочи да је честити доктор сачувао још неке ситнице из Лазине библиотеке.

У том, дакле, "спремању" Лазине заоставштине, у кући Паланачких, у којој више не беше блиског рода ни Лазиног ни Јулијаниног, могуће је да се и ситнице претуре преко рука неприлично, па да се и књижице "Сан Матере Божије", и једна и друга, оштете, те да једна остане без корица, а друга без унутрашњих страница.

Ако је, и поред тога, др Рада Симоновић записао и забележио једну од тих књижица, може се очекивати да је, као присутан и ревностан сведок, обележио баш ону што је из Беча приспела са осталим Лазиним стварима у коферима које је паковао Милан Шевић.

А да се разуме зашто је Лаза носио "Сан Матере Божије" у недри-ма, кријући га од туђих очију, и имајући га на тај начин стално а неприметно при себи, треба имати у памети Симоновићеве речи наведене у почетку овог текста, посебице Лазин однос према Богородици исказан у песми "Santa Maria della Salute" и његова записивања сопствених снова и привиђања, али и Лазино веровање у Бога.

О томе Симоновић врло јасно казује у својим успоменама: "Лаза је веровао у Бога, па и у чудеса које Бог кадгод чини. Веровао је да постоји душа и да после смрти има неки бољи, сретнији и спокојнији живот душе пун блаженства" (Симоновић, 1978).

На крају, какав је то текст, каква је то молитва Богородици, коју је Лаза желео да има стално при себи уочи смрти? Како гласи та песма која се у старим књижицама препоручивала да је има "сваки војник и ратник", онај кога може у сваком моменту пресрести смрт?

Да бисмо на то одговорили, набавили смо сличну књижицу штампану 1981. г. у Београду.

Занимљиво је да у њој нема Кондака пресветој Богородици (глас први), па закључујемо да су за ту књижицу обавезна два Богородичина сна, а додаци су променљиви, што значи да је и Лаза Костић вероватно књижицу носио како због Кондака, тако и због снова, које је и сам записивао и на основу њих испевао своју најлепшу песму посвећену својој великој платонској љубави, Ленки Дунђерски, али и Богородици. А сам Кондак пресветој Богородици (глас први) гласи, иначе (Миле Недељковић):

”Заштито страшна и непостидна,
не презри, Блага, молитве наше,
свезахвална Богородице:
заштити православни народ наш,
и подај му с неба победу,
јер си родила Бога,
једина Благословена.”

”Сан Матере Божије” носе, како накнадно сазнајемо, собом не само ратници и војници, већ се препоручује да књижицу има и сваки верник, сваки хришћанин, и старо и младо, као врсту амајлије, при себи, у оделу, или испод одела, понекад ушивену у појас, некад обешену о врат, не растајуће се на тај начин од Богородице, које је, по хришћанском учењу, заштитница људског рода, свеукупног и појединачно.

Очито је Лаза Костић последњих година свог живота, певајући *"Santa Maria della Salute"*, сажимао свој живот и мирио себе и овај свет са светом у који ће се, недуго потом, преселити, с надом да ће му Богородица, како вели честити др Рада Симоновић, опростити ”грешне залуте”.

Зато је и певао:

”Опрости, мајко света, опрости
што наших гора пожалих бор,
на ком се устук свакоје злости.
блаженој теби подиже двор:
презри, небеснице, врело милости,
што ти земаљски сагреши створ:
Кајан ти љубим пречисте скуте,
"Santa Maria dela salute".

Литература

Лесковац М. (1988), *Мемоарски одломци Лазе Костића*, у књизи Л. Костића *”Из мога живота”*, Београд, Нолит.

Лесковац, М. (1991), *Лаза Костић*, Нови Сад, Матица српска.

Симоновић Р. (1978), *Човек изнад свега*, приредио С. Бербер, Сомбор, Медицински центар ”Др Радивој Симоновић” и Подружница ДЛВ у Сомбору.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Милорад Кесић
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 372.893
BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 119-126
Примљено: 20. 09. 96

ИСТОРИЈСКИ САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА

*

Резиме: У раду се истиче значај историје у образовно-васпитном раду, а посебно васпитна улога историјских садржаја у нижим разредима основне школе. Документовано се указује на тенденцију потискивања историје из наставних планова и програма за образовање учитеља као и на неопходност адекватније заступљености историје у наставним плановима и програмима за припремање учитеља. У том циљу изнете су неке сугестије за промену стања у овој значајној наставној области.

Кљужне речи: историја, образовање и васпитање, школовање учитеља.

*

Summary: In the essay the significance of history in educational and upbringing procedures and especially the upbringing role of history in lower grades of elementary school have been pointed out. The trend of holding back history from curriculums, especially in the case of teacher training on all levels (higher and high level mostly) has been shown in a well-documented manner. Having connected a low level of pupils background knowledge in history with complex tasks a teacher is to be confronted, the author points out the necessity of more adequate presence of history in curriculums for teacher training. Besides, some suggestions for changes in condition of this important teaching field have been disclosed.

Key words: history, education, teacher training

*

Уводна разматрања

Улога историје у образовању и васпитању одавно је и позната и призната. Преко ове "учитељице живота" преноси се искуство претходних генерација да би млади упознали прошлост, разумели садашњост и спремније дочекали будућност.

И у школовању учитеља историјски садржаји су у функцији образовања и васпитања, али са двоструким задатком. Они и овде треба да допринесу образовању и васпитању, односно формирању личности учитеља, али истовремено и оспособљавању учитеља да остварују сложене образовно-васпитне задатке. Из тога произилази да историја као део учитељског алата и заната мора имати много озбиљнији третман него у школовању младих за друге професије.

Какво је пак стање у нашој пракси? Није потребно вршити велика истраживања већ је довољна упоредна анализа наставних планова и програма за школовање учитеља, код нас и у свету, да се закључци о неповољном стању у овој области образовања у нас. Тај неповољан положај историје у школовању учитеља у нас може се пратити од 1954. године да би кулминирао са подизањем школовања учитеља на виши и високи ниво. Тренутно стање у Србији је такво да само Учитељски факултет у Сомбору има наставни предмет историју и то у једногодишњем трајању, са по два часа недељно. Осталих пет факултета у Србији немају у својим плановима и програмима предмет историја већ су историјски садржаји делимично обухваћени у тзв. интердисциплинарном семинару ППД, скупа са садржајима из хемије, физике, биологије, географије, домаћинства, техничког образовања, астрономије и др.

Како је дошло до оваквог стања и откуд таква друштвена клима која ово омогућава? Иако одговори на овако сложена питања претпостављају обимна истраживања, могуће их је интуитивно наслутити. Наиме, ради се о томе да је претварање школске наставе историје у служавку политике, "Партије и Вође", срозало историју као науку до те мере да се формирала свест да од ње нема много користи, или још горе, да је боље кад је има што мање или кад је уопште нема. Ако неке ове констатације изгледа преоштра, нека прегледа наставне програме из периода када нам се држава распадала и поразговара са наставницима и учитељима који нису знали шта да кажу својим ученицима! Живот је сурово доказивао познату истину да народ који заборавља своју историју осуђен је да је понови. Животна пракса није марила за наше слаткоречиве програме пуне братства и јединства, непобедиве ОНО и ДСЗ, цватуће привреде,

самоуправљања и федерирања наше заједнице, вођа и војсковођа, све гениј до генија, све херој до хероја итд.

Четрдесет пет година смо понављали да је 1941. године земља окупирана па распарчана, иако је она прво распарчана, разбијена усред априлског рата 10. априла прогласом НД Хрватске, па тек недељу дана после тога окупирана. Стигло нас је понављање историје, опет су исти започели разбијање! Или стравична чињеница да српски народ никада није утврдио своје укупне жртве у II светском рату нити је виновнике геноцида извео пред суд правде и историје. Шокирани смо понављањем историје. Заиста нам је историја стравична иако спадамо међу малобројне народе који немају разлога да се стиде своје прошлости. Зашто се онда баца прошлост у заборав? Ко је и из којих разлога носилац тога јер је тога толико много да би било случајно! Није ли део тога трагичног заборав и драстично потискивање историје из наставних планова и програма за школовање учитеља?

Циљ овог чланка је да укаже на ове проблеме и покрене акцију за превазилажење оваквог стања.

Историја у наставним плановима и програмима

Од оснивања учитељских школа историјски садржаји заузимају врло значајно место. Тако већ 1919. године, док су у Војводини учитељске школе још биле вероисповедне, уводи се, уместо историје Угарске, историја српског народа. У све три верзије наставних планова и програма у Краљевини Југославији историја је била заступљена у свим разредима учитељске школе. Значаја историје за образовање учитеља били су свесни и мађарски фашисти за време окупације 1941-44. У њиховим плановима и програмима за школовање учитеља историја је била заступљена у свих пет разреда.

У социјалистичкој Југославији, у четвороразредним учитељским школама, историја је била заступљена у сва четири разреда. Међутим, од 1954. године, са увођењем петоразредних учитељских школа, почело је постепено потискивање историје.

У приложеном табеларном прегледу дат је приказ заступљености историје у наставним плановима и програмима за школовање учитеља.

Из табеле се може запазити да потискивање историје није нека случајна омашка већ 40 годишња тенденција која је доживела врхунац у потпуном истискивању историје из програма за школовање учитеља на факултетском нивоу. Ову тенденцију не негира ни заступљеност историје на Учитељском факултету у Сомбору јер се ради о 2 часа у току само друге године што не дозвољава било какав студиознији прилаз огромној грађи са студентима који долазе са предзнањем из историје на доста ниском нивоу.

Год. доношења	Ниво образовања	Број часова по години
1920.	4. разр. учитељ. школа – општа историја – српска историја	3 2 2 – – – – 3
1931.	5. разр. учитељ. школа	2 2 2 3 2
1941.	5. разр. учитељ. школа	2 2 2 3 2
1946.	4. разр. учитељ. школа	2 2 3 3
1949.	4. разр. учитељ. школа	3 3 3 3
1954.	5. разр. учитељ. школа	2 2 2 2 –
1973.	Педагошка академија I степен/припремни II степен (виша школа)	2 2 2 2 – –
1977.	Виша школа позивно- усмереног образовања просветне струке/повезано средње и више у 6 год. трајању)	2 3 2 – – –
1993.	Учитељски факултет Сомбор 5. уч. фак. у Србији	Семестар –, –, 2+0, 2+1, –, –, –, – –, –, –, –, –, –, –

Ако се прате године промена програма, може се запазити да је смањивање историјских садржаја у програмима за школовање учитеља повезано са самоуправном трансформацијом и доследном федерализацијом југословенског друштва и државе, тј. са разбијањем српског етничког простора и уситњавањем и растакањем српског народа у разне друштвено политичке заједнице и нове народе и нације. Повезано је то и са изразито пренаглашеним истицањем личности и догађаја из најновије српске историје, тако да је српска прошлост постојала све тања и плића и безначајнија. Будућим учитељима српског народа уместо историје постепено су увођени нови предмети као: основи друштвених наука, државно уређење, политичка економија, марксизам, неколико социологија... Учитељи су постајали све образованији али и национално све безличнији.

Студентска предзнања из историје

При смањивању броја часова или потпуном елиминисању историје из наставних планова и програма коришћена је аргументација да су студенти на претходним ступњевима школовања стекли довољно знања из историје. Следећи такву логику може се поставити питање свих предмета који су раније изучавани, од којих неки много шире и интензивније од историје!

А какво је стварно стање са студентским предзнањем из историје? На ово питање тешко је дати одговор без претходних обимних истраживања. Овако, без испитивања, могуће је рећи да су врло различита као и наставни планови и програми средњих школа које су завршили. Тако се, нпр, историја изучава у средњим стручним школама у прва два разреда, а у гимназијама, зависно од смера, у три, односно у сва четири разреда. Најповољније стање је у гимназијама друштвено језичког смера па је оправдано претпоставити да студенти из ових школа имају најбоље предзнање из историје. Разумљиво да овим закључком, не доводимо у питање отвореност учитељских факултета за све ученике четвороразредних средњих школа уз одговарајуће предиспозиције за учитељски позив. Тако није реткост да при упису на факултет лако пролазе ученици медицинских и економских школа који доминирају успехом (оценама), а и личним способностима на тестирању јер се у поменуте средње школе, због јаке конкуренције, пробију најбољи. Међутим, они су историју изучавали само у прва два разреда тако да ни обим, ни ниво као ни узрасне способности петнаестогодишњака не дају неко високо и трајно предзнање из историје неопходно будућем учитељу.

Ако се, поред изложеног, има у виду и да је школска настава историје у великој мери утемељена не на историји као науци, већ на историји као политичкој науци, не треба бити велики оптимист кад су у питању студентска предзнања из историје. Овде не правимо разлику између редовних и ванредних студената јер је стање слично с том разликом што већина ванредних студената изводи наставу, тј. образује и васпитава у нижим разредима основне школе.

До потврде претпоставки о студентским предзнањима из историје дошли смо тестирањем ванредних студената којих на Учитељском факултету у Сомбору има око 1000. Исто тако дошло се до одређених сазнања и кроз двогодишњу праксу током предавања, вежби и испита за редовне студенте.

Кад говоримо о ванредним студентима, треба нагласити да се ради о свршеним студентима педагошких академија, тј. наставницима разредне наставе који су се припремали за диференцијални испит из историје и који већину садржаја из теста делом обрађују у настави пред-

мета Природа и друштво и Познавање друштва, као и да као разредни учитељи васпитавају ученике и својим личним ставовима и својом личношћу. Дакле, не ради се о изненадном тестирању грађана већ учитеља који има службену обавезу да сходно наставном плану и програму за основну школу оствари циљеве и задатке предмета разредне наставе као:

”Неговање слободарских традиција, развијање патриотизма, формирање националног идентитета, неговање спремности за одбрану слободе и независности своје отаџбине, упознавање борбе за национално, социјално и економско ослобађање у прошлости, развијање љубави према домовини на примерима јунаштва, васпитање у духу хуманизма и истинољубивости” итд.

Таквим тестирањем добили смо резултате који јасно указују на доста оскудно познавање, пре свега националне историје српског народа. Документоваћемо ово делимичним резултатима теста до којих смо дошли тестирањем ванредних студената током 1994. и 1995. године. Тако су на поједина питања добијени следећи резултати:

- На питање о жртвама Србије у I светском рату (1.247.435 – 28%) позитивно је одговорило само 1,30% студената, а међу одговорима је било и таквих, нпр. да је било 7 милиона или 11% жртава!

- На питање о књижевној делатности св. Саве позитивни одговори су испод 50% (47,5%).

- На питање о резултатима Берлинског конгреса и Букурештанског мира од значаја за Србију и Црну Гору, одговори су такође испод 50% (45,29% и 49,2%).

- На питање о ставу КПЈ према Краљевини Југославији у периоду 1919-1935. године, (разбијање Југославије као версајске творевине на националне државе) није позитивно одговорио ни један студент!

- На питање из историје КПЈ која су афирмативна за Партију позитивно је одговорило 92,0% студената!

- На питање ко, када и којим поводом је одржао чувени говор:

”ВОЈНИЦИ! ЈУНАЦИ! Врховна команда избрисала је наш пук из бројног стања, наш пук је жртвован за част Београда и Отаџбине. Ви дакле немате да бринете за животе ваше, они више не постоје. Зато напред у славу!” позитивно је одговорило испод 50% студената (45,91%).

И овај кратки осврт на резултате тестирања, поред тога што открива празнине у познавању историје, указује пре свега на мањкавост система школовања учитеља као и на недостатке наставних програма историје, посебно кад је у питању национална историја српског народа. Тако повезани догматски наставни програми и ”танка” заступљеност историје као предмета у процесу школовања до доласка на факултет, резултирали су недовољним предзнањем из историје.

Зашто је учитељу потребно шире познавање историје

Анализом наставног плана и програма за основну школу, односно циљева и задатака наставних предмета српски језик, музичка култура, природа и друштво и познавање друштва, могуће је констатовати да је историјским садржајима дато врло значајно место. Тако ови предмети, између осталог, треба да остваре следеће задатаке:

Српски језик

- негује слободарске традиције, развијају патриотизам и васпитају у духу мира, културних односа и сарадње међу људима;
- васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања, солидарности и других позитивних моралних особина;
- развијају и негују позитиван став према језицима и културној баштини народа и националних мањина Југославије и јачају свест о њиховој судбинској повезаности, потреби сарадње и заједничког живљења...

Музичка култура:

- подстиче формирање националног идентитета;
- развијају патриотска осећања,
- упознаје културне тековине југословенских народа и националних мањина које живе у Србији и Југославији;
- доприноси развијању опште културе ученика и васпитава у духу интернационализма, међусобног разумевања, уважавања и поштовања.

Природа и друштво:

- усвајању основа научног погледа на свет, формирању ученикове личности и стицању знања за даље школовање;
- формирање и неговање љубави, патриотизма и спремности за одбрану слободе и независности своје отаџбине;
- развијање осећаја солидарности, посебно са народима који се боре за слободу и демократију;
- оспособљавање за диференцирано проучавање природе и друштва у предметној настави (... историје... и др.).

Јасно је да овако сложене задатке, са децом на том узрасту, може остварити само добар познавалац, пре свега националне историје као и основа методике наставе историје, како би се, не само реализовала наставна материја већ и успоставиле складне корелативне везе историјских и других садржаја које обухватају ови интердисциплинарни предмети.

IV разред – народи и националне мањине у Југославији, Срби и Црногорци ван Југославије, сеобе, важнији културно-историјски споме-

ници, државни симболи Србије, Црне Горе и Југославије, досељавање Словена, срске државе у средњем веку, наши народи под туђинском влашћу и облици отпора, Први српски устанак, Други српски устанак и стварање националне државе, балкански ратови, Први светски рат, окупација Србије и ослобођење, стварање државе Срба, Хрвата и Словенаца, напад на Југославију 1941. године, отпор окупатору, ослобођење Југославије и проглас ФНРЈ.

Закључак

Након изложеног, намеће се потреба за предлагањем могућих решења која би могла допринети промени стања или бар покренути овај процес. На основу дугогодишњег праћења ове проблематике на нивоу свих струпњева образовања у нас, сматрамо да би требало предузети следеће:

1. На основу државе, односно на нивоу научно-просветних институција, школску наставу историје поставити на научне темеље који ће почивати на историјској истини а не на потребама политике. Југословенска, или бар српска историографија, морала би дати научну оцену историјских збивања и личности у нашој националној историји у последњих пола века, како са аспекта научне истине тако и са аспекта националних интереса.

2. Увести историју као предмет на све учитељске факултете, што сада није случај, јер се историја као предмет изучава само на Учитељском факултету у Сомбору. Оквирни наставни план и програм обавезан за све требало би да донесе тело високог научног ауторитета, као нпр. Комисија за историју САНУ.

3. Сачинити одговарајуће уџбенике и остала наставна средства а посебно историјске читанке и историјске атласе. Сада је све ово, у великој мери, непримерено циљевима и задацима наставе историје. Разумљиво је да ово не може бити добро урађено без адекватних решења предложених у прве две тачке.

Др Радивоје Деспотовић
Нови Сад

Стручни чланак

UDK: 372.851

BIBLID: 0353-7129, 2 (1996) 3, p. 127-138

Примљено: 20. 08. 96.

РАЗВОЈ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

*

Резиме: у оквиру пројекта Развој математичких наука на универзитетским установама у Новом Саду обрађена је, поред осталих, и тема: Методика наставе математике. Дата је критичка анализа развоја наставе методике математике на Природно-математичком факултету у Новом Саду, од оснивања до 1992. године. При томе је посебна пажња посвећена концепцији самог предмета, иновирању програма Методике наставе математике, кадровима који су изводили наставу овог предмета, њиховој научно-стручној делатности, као и утицају наставе Методике математике на побољшање наставе математике у основним и средњим школама. У раду је дат и осврт на предмет Методика наставе математике са ширег аспекта, инајући у виду најновија стремљења у погледу математичког образовања код нас и у свету.

Кључне речи: Методика наставе математике, план и програм, кадрови.

*

Summary: In the frame of the project: Development of Mathematical Sciences on the Institutions of Novi Sad University, the theme Methodic of Mathematical Instruction, among the others, has also been worked out. A critical analyses of the instruction of mathematical methodic on the Faculty of natural and mathematical sciences from its foundation till 1992 has been done. In doing this a special attention has been paid to the conception of the subject itself, to innovation in curriculum of methodic of mathematical instruction, to the teachers involved in the subject teaching, their scientific and profesional work, as

to the impact of instruction of methodic of mathematics on the improvement of mathematical instruction in elementary and secondary schools. In the essay a review of the subject methodic of mathematical instruction from the broader aspect, concerning the most contemporary striving in mathematical education in our country and abroad, has also been offered.

Key words: methodic of mathematical instruction, curriculum, teaching stuff.

*

1. Осврт на сам предмет

Настава математике на свим нивоима увек је била предмет пажње појединих истакнутих математичара целог света. Од IV међународног конгреса математичара 1908. године у Риму бригу око математичког образовања, односно наставе математике, преузела је Међународна комисија за наставу математике (International Comission on Mathematical Instruction - ICMI). Последњих деценија су се умножила питања и проблеми наставе математике до те мере да се они више нису могли разматрати и решавати само у оквиру једне секције редовних светских конгреса за математику (одржавају се по правилу сваке четврте године). Због тога је на светском конгресу за математику 1966. године у Москви донета одлука да се убудуће одржавају посебни светски конгреси за наставу математике. Од тада је одржано седам светских конгреса за наставу математике (1969. - Lyon, 1972. - Exeter, 1976. - Karlsruhe, 1980. - Berkeley, 1984. - Adelaide, 1988. - Budapest i 1992. - Quebec). Ти конгреси су се бавили различитим питањима математичког образовања која се могу груписати у пет основних подручја:

- модернизација садржаја школског математичког образовања;
- усавршавање структуре школског курса математике;
- усавршавање метода и средстава математичког обучавања;
- оптимизација рада наставника у складу са његовом функцијом предавача, организатора и управљача у процесу учења;
- формирање код ученика трајног интереса за изучавање математике.

Ожигледно је да се на поменутих конгресима расправљало о свим битним питањима и проблемима које обухвата и методика наставе математике. Већ на првом конгресу у Lyon-у, у закључцима је, између осталог, записано и ово:

"Педагогија математике (читати методика математике, наша напомена) постаје све више аутономна наука са сопственим проблемима математичке и педагошке садржине. Ова нова наука треба да нађе места на математичким катедрама појединих универзитета, а онима који се оква-

лификују у овој дисциплини треба учинити доступним све универзитетске степене" (*Actes du Premier Congrès international de L'enseignement mathématique*, Lyon, 1969, st. 285). Једно од најзначајнијих питања везаних за процес математичког образовања јесте питање методичког припремања наставника. Будући наставници треба не само да добро познају математичке садржаје обухваћене наставним програмима, већ треба да имају и знатно ширу математичку културу и образовање и да буду тако припремљени у методичком погледу да могу успешно користити у наставном процесу основне дидактичке принципе и најсавременије методе и облике рада. Све то треба да допринесе рационализацији и интензификацији наставног процеса и већим ефектима у математичком образовању. Логично је да се оваква припремљеност наставника може остварити не само солидним савладавањем стручних садржаја појединих математичких дисциплина, већ и кроз добро конципиран и солидно реализован курс методике наставе математике на факултетима за образовање наставника математике.

Теоријски посматрано, питања методике наставе математике као посебне математичке дисциплине и однос математике као науке и математике као наставног предмета, довољно су разрађена, објашњена и прецизирана, тако да тим питањима нећемо посветити овде посебну пажњу. Међутим, изузетну пажњу заслужује питање практичне реализације методике наставе математике у контексту укупног припремања (школовања) извођача наставе математике. Ово питање се не може третирати као нешто што ће доћи само по себи, односно да ће се извођачи наставе математике методички оспособити кроз рад са ученицима, под условом да они само добро знају струку. Такво гледање се заснива на појединачним примерима наставника математике који су се самостално оспособили и развили у добре наставнике, а да претходно нису прошли кроз методичко припремање за наставу коју обављају. Јасно је да се ти појединачни примери не могу прихватити као правило које важи за методичко оспособљавање наставника. Ни за један посао, а посебно за послове веће сложености у које спада и образовање и васпитање, не могу се стећи само општа и стручна знања за његово успешно обављање, већ и солидна практична знања, вештине и навике. Када је реч о наставничком кадру за наставу математике у основној и средњој школи, мора постојати систем у припремању наставника и њиховом даљем усавршавању, који обухвата математичко, педагошко, психолошко и методичко образовање. Полазећи од тога већина наставничких факултета код нас и у свету предвиђа у својим плановима и програмима и одређене облике методичког припремања будућих наставника за рад у школи. Ти различити облици методичког припремања временом су се мењали и усавршавали, али се на том питању овде нећемо задржавати.

Методика наставе математике (каже се још: дидактика математике или педагогија математике) истражује закономерности математичког обучавања на одређеном ступњу и она треба да да одговор на три основна питања, везана за обучавање: 1. Зашто учити математику? 2. Шта изучавати из математике? 3. Како учити математику? У математичком обучавању, посебно од почетка XIX века до данас, створена је широка основа методичко-педагошких знања и искустава која су довела до издвајања посебне научне дисциплине под називом "Методика наставе математике". Она се данас условно може поделити на Општу методику и Посебну методику. У каснијем приказу појединих програма Методике настава математике указаћемо на особености наведене поделе. Овај кратки осврт на сам предмет Методика наставе математике имао је за циљ да се сагледају неке битне околности у којима се овај предмет развијао на групи за математику Филозофског факултета и Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду.

2. Назив предмета и његова заступљеност у наставним плановима

С обзиром да је у Новом Саду постојала Виша педагошка школа, на којој су се припремали кадрови и за наставу математике, може се рећи да је било стечено већ неко искуство у погледу методичког припремања наставника математике. Тиме се може објаснити да је већ након две године од формирања математичке групе на Филозофском факултету у Новом Саду (1954. године) у план те групе унет и предмет *Општа педагогија са методиком стручног предмета*. Напомињемо да је у то време на Природно-математичком факултету у Београду на групи за математику био заступљен само предмет под називом – Педагогија. На Филозофском факултету у Новом Саду у почетку је, поред друштвених наука и страних језика, постојала још само група за математику. На свим тим групама од 1956. до 1960. године био је заступљен предмет *Основи педагошких наука са методиком стручног предмета* и то у петом и шестом семестру са 3+0 часова и у седмом семестру са 0+2 часа. У току VII семестра полагао се испит и то само усмени. Иста заступљеност овог предмета на групи за математику била је и у периоду од 1960. до 1962. године. У периоду од 1962. до 1969. године на групи за математику на Филозофском факултету у Новом Саду настава је била двостепена (Диплома I степена се могла стећи након IV семестра ако се положи све испити предвиђени наставним планом за прве две године, с тим што се у том случају група педагошких предмета морала положити у прве две године). Тада су у наставном плану већ постојала два предмета: *Основи педагошких наука* (у два семестра са по 2+0 часова) и *Методика стручног предмета* (у III односно VII семестру са 2+0 часова и у IV односно VIII семестру са 0+2 часа). Може се рећи да од тада почиње да егзистира Ме-

тодика наставе математике као самостални предмет у наставном плану на групи за математику у Новом Саду. Теоријски део методике полагао се усмено након VII семестра, а практични део током VIII семестра.

И после издвајања природно-математичког смера Филозофског факултета у Новом Саду у Природно-математички факултет у Новом Саду 1969. године, статус Методике стручног предмета у наставном плану на групи за математику остаје исти, све до 1974. године. И даље се теоријски део држи у VII семестру са 2 часа, а практични у VIII семестру, такође са 2 часа.

Од 1974. до 1979. године на групи за математику Природно-математичког факултета у Новом Саду постоје два семестра А-теоријски и Б-примењени. На оба та смера у наставном плану заступљена је и *Методика стручног предмета*, али сада са већим фондом часова (у VI семестру 2+0, у VII семестру 0+2 и у VIII семестру 0+2). Оваквим третманом Методике наставе математике у наставном плану оба смера била је обезбеђена једна од битних претпоставки за успешно припремање будућих наставника математике.

У периоду од 1979. до 1988. године статус Методике стручног предмета се битно мења. Наиме, у том периоду на студијској групи за математику постоје три смера А, Б и Ц, од којих је А смер био наставни. У наставном плану А смера заступљена је *Методика стручног предмета* на следећи начин: VI семестар 2+0, VII семестар 2+2 и VIII 0+2, што је за 2 часа више него у претходном плану. Међутим, оно што је неповољно за припремање будућих наставника математике јесте чињеница да у плану остала два семестра није било Методике стручног предмета. Истина, у напомени за Б смер се каже: "... Полагањем диференцијалних испита студент који заврши Б смер добија и диплому А смера и обратно." У пракси се о овоме није уопште водило рачуна, већ су се као професори математике у школама запошљавали свршени студенти сва три смера, међу којима је било доста и оних који нису стекли никакво методичко образовање. Треба напоменути да се испит из Методике стручног предмета на А смеру састојао из практичног предавања и усменог испита. Наиме, студент је након хоспитовања у основној и средњој школи држао испитни час у присуству ментора из школе и професора методике са факултета. Тек након практичног дела испита полагао се усмени испит. Ова околност је знатно допринела да се побољша квалитет методичког припремања будућих наставника математике.

Од 1989. године на Институту за математику Природно-математичког факултета у Новом Саду постоје три смера: – професор математике; – дипломирани математичар и – дипломирани информатичар. У плану васпитно-образовног рада који је донет 1988. године налази се и предмет *Методика математике* са 2+0 часова у VII семестру и 2+2 часа у VIII семестру и то само за смер професор математике. У плану за оста-

ла два смера овај предмет не постоји. У односу на претходни наставни план дошло је до промене назива предмета, уместо Методика стручног предмета сада је Методика математике, а смањен је и број часова од 8 на 6 часова у току студија. Не можемо а да поново не констатујемо да се свршени студенти, не само смера професор математике, већ и остала два смера запошљавају у школама, без обзира што у плану студија за смерове дипломирани математичар и дипломирани информатичар нису заступљени предмети: Методика математике, Педагогија, Психологија и Историја математике. Последице ове чињенице су сасвим јасне и о томе је било речи у уводном делу.

3. Програми методике математике

У претходном поглављу приказана је еволуција у називу самог предмета и његова заступљеност у наставном плану, па ћемо у вези са тим посматрати и саме програме. Док се предмет звао Општа педагогија са методиком стручног предмета не може се говорити о неком програму методике математике. У оквиру програма Педагогије постојао је део из дидактике и тај део је био истоветан за све студијске групе на Филозофском факултету. Разлике у реализацији тог предмета испољавале су се само у садржају хоспитовања студената у школама.

Тек када је дошло до раздвајања поменутог предмета на: Основе педагошких наука и Методику стручног предмета, конституисан је и први програм методике математике. Тако је 1967. године усвојен програм Методике наставе математике који се састојао из два дела – за основну школу и за други степен (средњу школу). Сматрамо да је потребно тај програм цитирати.

"Методика наставе математике"

- за основну школу -

- I Математика као наставни предмет
- II Методика наставе математике као наука
 - Основи Методике наставе математике
 - Методе научно-истраживачког рада
 - Задац и Методике наставе математике
- III Кратак преглед развоја математике
- IV Историјски преглед наставе математике
- V Вредност и значај наставе математике
- VI Циљ и задатак наставе математике у основној школи
- VII Суштина наставе математике
- VIII Садржај наставе математике
 - Избор наставног градива

- Распоред наставног градива
- Програм наставе математике у основној школи
- IX Наставна средства у настави математике
- Наставни филм Математички кабинет
- X Принципи наставе математике у основној школи
- XI Наставне методе
- XII Научне методе у настави математике
- XIII Извођење, класификација, дефиниција, аксиома и теорема
- XIV Организација и извођење наставе математике
- Час у настави математике
- Типови часова
- Планирање наставног рада
- Припремање наставника за час
- XV Борба против формализма и других недостатака у настави математике
- XVI Општа методска упутства за извођење наставе математике
- XVII Општа методска упутства за извођење наставе геометрије
- XVIII Општа методска упутства за извођење наставе алгебре
- XIX Допунски рад са slabим и одличним ученицима
- XX Слободне активности ученика

Методика наставе из математике

II степен

VII семестар, два часа недељно, 28 часова укупно

- Вредност и значај наставе математике II ступња
- Историјски преглед развоја математике
- Циљ и задаци наставе математике у школама II ступња
- Дидактички принципи у настави математике
- Наставне и научне методе
- Организација и извођење наставе математике
- Планирање наставног рада
- Методе оцењивања ученика
- Задаци и садржај слободних активности ученика
- Борба против формализма и других недостатака наставе математике у школама II ступња
- Увод у алгебру
- Алгебра као наука и наставни предмет
- Увођење у растављање на чиниоце, алгебарске разломке и операције са њима
- Линеарне и квадратне једначине и неједначине
- Степеновање

- Логаритмовање
- Метод координата
- Основни појмови у геометрији
- Методе трансформација (транслација, ротација, симетрија, хомотетија, сличност и инверзија)
- Увођење ученика у комбинаторику
- Рачун вероватноће и статистичке методе
- Теорија функција и
- Инфинитезимални рачун.”

Иако не по форми и детаљисању, ипак је по садржају овај програм сличан неким програмима руских факултета који су у то време припремали професоре математике средњих школа. Овај програм је значајан утолико што је то био први целовитији програм методике наставе математике на Универзитету у Новом Саду.

Већ неколико првих поменутих светских конгреса за наставу математике подстакли су и интензивирали реформу математичког образовања на свим нивоима. Та реформа се одразила и на концепцију у садржаја методичког образовања будућих наставника математике. Најбољу потврдју овакве констатације налазимо у следећем програму Методике математике на Природно-математичком факултету у Новом Саду, који је донет 1979. године. С обзиром да је то начелни програм и да је доста кратак, наводимо га у целини.

”Програм предмета: Методика математике (А смер)”

· Задачи:

Кроз овај предмет студент треба да се оспособи за методски исправно извођење наставе математике у основним школама.

План: VI семестар 2+0, VII семестар 2+2, VIII семестар 0+2

Општа методика (VI семестар)

Проблеми осавремењавања наставе математике, реперкусије нових програма на методички приступ.

Наставне методе у математици: а) вербално-текстуална метода, б) илустративно-демонстративна метода, ц) лабораторијско-експериментална метода.

Проблеми образовне технологије у настави математике.

Логички поступци у настави математике.

Типови часова у настави математике и њихова структура.

Наставни облици – конкретизација у настави математике.

Образовни и васпитни циљеви у настави математике, развијање логичког мишљења.

Израда годишњег плана рада, припремање за час, верификација успеха.

Савремене теорије учења математике. Мотивација и креативност.

Посебна методика (VII семестар)

Методичка конкретизација програма математике заједничких основа.

Методички осврт на програм математичког смера.

Упознавање актуелне библиографије из методике.

У овом семестру се предвиђа хоспитовање у основној школи и извођење наставе, анализа наставног процеса и дискусија.

VIII семестар. Хоспитовање у одељењима заједничких основа и у одељењима математичког смера, анализа наставног процеса и извођење наставе.

Литература:

Пенавин, Велимир: Структура и класификација метода у настави алгебре и аритметике, Београд, 1966.

Батлер-Врен: Настава математике у средњој школи (превод са енглеског), Београд, 1967.”

Цитирани програм био је на снази све до школске 1991/92. године. Од те школске године почео се примењивати нови програм Методике математике који је донет још 1988. године.

Кадрови

Од оснивања групе за математику на факултету у Новом Саду, па до данашњих дана, ретко кад је наставу Методике математик реализовало стално запослено лице на факултету. Најчешће су то били спољни сарадници, односно хонорарни наставници. Тако је Факултетска управа (Филозофског факултета) на својој седници од 10. јуна 1957. године донела одлуку да се распише конкурс за 6 хонорарних наставника – стручних сарадника за предмет Методика стручног предмета (за све студијске групе, па и за групу математика). Први хонорарни стручни сарадник за Методику математике био је Јован Никачев, професор гимназије у Новом Саду (изабран је 1958. године). Одмах затим (1959. године) изабран је Душан Зеленовић за хонорарног стручног сарадника у својству руководиоца практичних вежби из математике, који је радио у гимназији у Новом Саду као професор математике. Овом професору је потом била поверена комплетна настава Методике математике, тј. и теоријски део и практичне вежбе. Увођењем двостепене наставе на факултету, поред руководиоца практичних вежби у средњој школи, ангажован је био и хонорарни стручан сарадник за руководиоца практичних вежби у

основној школи. То су били најистакнутији наставници основних школа у Новом Саду. Јуна 1968. године Факултетско веће ангажовало је др Велимира Пенавина за хонорарног наставника Методике математике, док је Душан Зеленовић и даље остао руководиолац практичних вежби у средњој школи, а наставница Елеонора Киш руководиолац практичних вежби у основној школи. Иако су се руководиоци практичних вежби касније мењали, треба истаћи да је др Велимир Пенавин изводио наставу Методике математике дуги низ година, све до одласка у пензију. Поред осталог, он је иновирао програм Методике математике у складу са општом реформом математичког образовања код нас и у свету. Добрим делом и његова је заслуга што се на Природно-математичком факултету у Новом Саду посвећивала пуна пажња методичком образовању будућих наставника математике. Одласком др Велимира Пенавина у пензију (1982. године) наставу Методике математике изводили су професори са Института за математику и то сваке школске године професори су се мењали. На пример, 1985. године Методику математике држао је др Стојан Богдановић. У том периоду (1984. године) на Институту за математику у Новом Саду одбранио је докторску дисертацију мр Радивоје Деспотовић, под називом "Гранични процеси у настави математике позивноу-смереног средњег образовања". Ово истичемо као потврду сталног настојања Природно-математичког факултета у Новом Саду да се обезбеди стручни кадар за наставу Методике математике. Од школске 1988/89. године наставу Методике математике на Природно-математичком факултету у Новом Саду изводио је др Радивоје Деспотовић, као спољни сарадник, али у звању ванредног професора за Методику математике. Он је сачинио и нови програм Методике математике који се и сада реализује. Његовим одласком у пензију Методику математике преузео је др Ненад Петровић, као спољни сарадник.

Општа карактеристика кадрова који су изводили наставу Методике математике у овом периоду (1954-1995) јесте то да су сви они били по струци математичари, који су своја стручна знања проширили и допунили из области педагогије, психологије, дидактике и методике. Сматрамо да је оваква концепција обезбеђивања кадра за наставу Методике математике на Факултету у Новом Саду била исправна и да је дала добре резултате. Ово истичемо због тога што је било и таквих мишљења да по угледу на раније учитељске школе Методику математике могу да изводе и педагози, који би проширили своја знања из математике.

5. Научно-стручна делатност

Најпре треба истаћи да је у свету, а посебно код нас, научно-стручних радова и литературе из Методике математике одувек било врло мало. Први реализатори наставе Методике математике на Фило-

зофском факултету у Новом Саду користили су, углавном, руску методичку литературу и неке преводе познатих методичара математике из западних земаља (напр. G. Polya, Batler i Vren и др.). Сем тога, они нису активније учествовали у објављивању стручно-методичких радова или методичких публикација. Касније су и они сами давали свој допринос обогаћивању методичке литературе из математике. Тако је једна од првих методичких књига била монографија др Велимира Пенавина под називом: Структура и класификација метода у настави аритметике и алгебре (Београд, 1966). Ова књига је настала прерадом и допуном Пенавинове докторске дисертације. Поменимо да су В. Пенавин и Р. Деспотовић били коаутори и Методичког приручника за нека питања почетне наставе математике (Нови Сад, 1974), а Р. Деспотовић је коаутор приручника Елементи савремене математике (Нови Сад, 1972) намењеног наставницима и професорима математике основних и средњих школа. Поред тога, Р. Деспотовић је коаутор шест уџбеника математике за средњу школу, методички другачије обликованих и који су већ имали и по пет-шест издања. Посебно треба истаћи знатан број стручно-методичких радова В. Пенавина и Р. Деспотовић у часописима: *"Математика"*, *"Настава математике"*, *"Педагошка стварност"* и др. Може се рећи да су извођачи наставе Методике математике на факултету у Новом Саду били довољно активни у методичком обликовању најзначајнијих тема и питања из програма математике основне и средње школе и њиховом публиковању у стручно-методичким часописима или у виду посебних методичких књига.

6. Утицај методике математике на рад у школама

Начелно се може рећи да је настава Методике математике на Филозофском и Природно-математичком факултету у Новом Саду имала великог утицаја на побољшање рада и квалитета наставе математике у основним и средњим школама, пре свега у Војводини. Да би се ова начелна оцена донекле поткрепила и илустровала неким посебним запажањима, у прилици смо да искористимо забелешке са огромног броја опсервираних часова у основним и средњим школама Војводине. Наиме, аутор ових редова као просветни саветник за математику, најпре у Међуопштинском просветно-педагошком заводу у Новом Саду, а затим у Педагошком заводу Војводине, дуги низ година посећивао је часове математике у основним и средњим школама у оквиру своје педагошко-инструктивне делатности, о чему дајемо основне квантитативне податке.

У периоду од 1965. до 1980. године посећено је 38 основних школа и у њима 101 професор математике, код којих је опсервирано 367 часова и написано 38 извештаја. Исто тако, у периоду од 1965. до 1991. године

посећене су 174 средње школе и у њима 635 професора математике, код којих је опсервирано 2232 часа и написано 174 извештаја.

Међу наставницима и професорима математике чији су часови опсервирани било је доста оних са више година радног стажа и искуства у извођењу наставе математике. Међутим, у педагошко-инструктивном раду сваког просветног саветника превасходна обавеза била је да се инструишу наставници и професори почетници. У датом прегледу таквих наставника и професора је било више од једне трећине. Врло лако су се могли уочити међу овим професорима они који у току својих студија нису имали наставу Методике математике. Код њих је било знатно више проблема у организацији, структури, методичком обликовању и реализацији посећених часова. Професори-почетници са Факултета у Новом Саду који су имали у току студија Методику математике, у највећем броју случајева били су теоријски, а донекле и практично, припремљени за рад у школи и код њих се наведени проблеми нису испољавали. Иако се наши закључци заснивају само на основу опсервирања часова у основним и претежно у средњим школама, поуздано се може рећи да је утицај наставе Методике математике на Природно-математичком факултету у Новом Саду био од великог значаја за квалитетније, успешније и ефикасније извођење наставе математике. Но, не треба пренебрегнути ни многе друге факторе који су доприносили побољшању наставе математике у школама кроз стручно усавршавање и оспособљавање наставника математике. Ту се пре свега мисли на период постојања просветно-педагошке службе у Војводини, затим на Институт за математику у Новом Саду и на Друштво математичара, физичара и астронома Војводине.

ПРИКАЗИ КЊИГА

Никола Ђ. Симић
Учитељски факултет
Сомбор

ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКА СЛУЖБА У ШКОЛИ

(Р. В. Овчарова: Педагошко-психолошка служба у школи – Приручник за школског психолога, Учитељски факултет Београд, 1996)

*

Психолошка служба у школама, један од првих видова примене психологије у пракси, има и код нас дужу традицију. Тежња за новим и позитивним искуствима и решењима у овој области, свако ново сазнање и нови приступи, добро су дошли и нашој психолошкој теорији и пракси. Један такав приступ школској психолошкој служби, који може бити од интереса и за нашу психолошку и педагошку теорију и праксу је и књига руског аутора Р. В. Овчарове: Педагошка-психолошка служба у школи - Приручник за школског психолога.

Приручник је, према речима ауторке, настао као резултат потребе за новим приступима васпитању и настави и напуштања строго бирократско-диригованог односа праме школи, а такође и као помоћ наставничком колективу и сваком наставнику посебно да "хуманизује" знања о ефикасним путевима оптимизације школског образовања, да при томе сачува снаге од неписменог и празног расипања... дилетантизма, да помогне школи да постане планета људи где свако себе осећа личношћу", за шта је позвана и школска психолошка служба.

Приручник чине четири основне целине:

I Тактика психолошке службе

II Психолог практичар у мору школских проблема

III Рад школског психолога са ученичким породицама

IV Рад школског психолога на професионалној оријентацији

Прво поглавље чине три дела. Први део се односи на незаобилазно питање: какав психолог је потребан школи? Као и код нас својевремено, а нажалост понекад и данас, долазак психолога у школу обично је везан за претарена и често нереална очекивања, и наставника, и ученика, и родитеља. Ауторка због тога у приручнику јасно износи да сваки наставнички колектив у који долази психолог мора бити оријентационо упознат са основним задацима психолошке службе у школи, статусом школског психолога и другим релевантним чињеницама од значаја за његов несметан рад акако би се избегли могући неспоразуми и конфликти различите врсте.

У вези са питањем какав треба да буде психолог у савременој школи, ауторка на основу емпиријског истраживања издаваја неколико индивидуалних карактеристика личности којима изражава социјално пожељне особине: високе (опште) интелектуалне способности, принципијелности, одмереност, слободоумност, аналитичност, склоност ка експериментисању, социјабилност, комуникативност, великодушност према људима, одговорност, са развијеним осећајем обавезе, емоционално постојан и сл. У вези са тим, ауторка предлаже један интересантан психограм психолошке професије.

У другом делу овога поглавља наводе се основни правци рада школског психолога: дијагностички, превентивни, психокорективни и консултативни, указивањем на честа застрањивања једносмерном оријентацијом, најчешће на прву област рада. Због тога се с правом истиче потреба, како би се грешке те врсте избегле, постављања питања: "Кога шта интересује?", "Шта коме недостаје?" и "Какву помоћ очекује?". У том смислу нуде се занимљиви инструменти - упитници за ученике, наставнике и родитеље који могу бити веома применљиви и у нашим условима.

Да би школа као социјални организам нормално функционисала, мора почивати на извесним нормативно-правним основама, те се у вези са тим презентују и кодекси ученика, наставника и родитеља, њихова права и обавезе, а што може бити од интереса и за нашу школску праксу. На крају првог поглавља презентира се не мења важан проблем рада школског психолога: питање радног времена, планова рада (дневних, месечних, годишњих), комуникација са наставничким колективом, психолошка анализа наставног часа и друга релевантна школска питања.

Проблеми и послови школског психолога су многобројни и разноврсни. У вези са тим, веома је занимљива друга глава приручника у којој се ауторка бави тим питањима издвајајући и истичући шест основних проблема: школски наставник, учење, дисциплина у школи, узајамни односи у школи, индивидуално-типолошке особине ученика и школско прилагођавање. Уз сваки наведени проблем нуде се и евентуална могућа решења. У овом делу приручника налази се сажет приказ пси-

холошких особености деце узраста од 6 до 8 година као путоказ родитељима и наставницима приликом уписа деце у школу и у периоду њиховог прилагођавања на школу, као и за организацију образовног-васпитног рада. Посебно је добро разрађен и за наше прилике веома ин-структиван део о зрелости, готовости детета за полазак у школу која се испитује помоћу 49 задатака са 12 дијагностичких циљева. Према резултатима, деце се распоређују у 4 групе: са високих степеном готовости, са добрим, са средњим и недовољним степеном готовости.

Веома је илустративан и део који се односи на испитивање креативности деце помоћу 8 задатака: 1) употреба предмета, 2) закључивање, 3) изражавање, 4) асоцијација речи, 5) састављање лика, 6) скица, 7) скривени облик и 8) задаци са дрвцима шибица. Деца која добију високе оцене креативности треба да буду посебан предмет пажње и интересовања психолога и наставника првих разреда.

У последњем делу овог поглавља разрађују се проблеми васпитне запуштености и предлажу модели превенције: психолошко-педагошки модел ране превенције васпитне запуштености, социјално-психолошки модел превенције ране запуштености и модел комплексне превенције васпитне запуштености деце и младих.

Породице и породични односи незаобилазна је и увек актуелна тема и област рада школских психолога те, иако овај приручник не садржи све задатке и активности психолошко-педагошке службе у нашим школама, према важећем и прописаном програму рада, чини се да у овом делу наши психолози, педагози и наставници могу наћи обиље корисних и за нашу праксу применљивих идеја, техника и поступка за проучавање породице и породичних односа. Тако, напр. већ у првом делу овог поглавља можемо упознати технику дијагностицирања породице и породичног васпитања, предлог "скале" породичног васпитања и породичних односа. Истовремено, понуђен је и инструмент за испитивање особености и недостатака породичног васпитања ученика као и методологија квантификовања и тумачења добијених података, а такође и тест "Кинетички цртеж породице" (КЦП - Р. Бернаса и С. Кауфмана) који пружа богате информације о субјективној породичној ситуацији ученика. Тест се састоји из два дела: цртања своје породице и разговора са дететом. За тест је разрађен систем квантификовања према симпоматском комплексу цртежа породице са пет делова: 1) повољна породична ситуација, 2) узнемиреност, 3) конфликтност у породици, 4) осећање мање вредности у породичној ситуацији и 5) мржња у породичној ситуацији.

У другом делу овог поглавља изложена је проблематике општих облика рада са породицама ученика. Занимљива је и идеја да се у систем психолошко-педагошког просвећивања и образовања родитеља укључе и сами родитељи, те се предложи неколико модела практичних облика

узајамног деловања са обдареним родитељима с циљем да и они постану компетентни и способни саветници. Вредно је поменути још неке моделе које ауторка предлаже у вези са породицом ученика, као напр. тест "Проверите себе" који се односи на четири компоненте односа према детету и могуће последице тих односа на емоционални развој детета. Занимљива су и илустративна и "правила", која би породични живот учинила срећнијим и бољим, затим годишњи програм "Школе родитеља првака", тест за младе родитеље - "Бака и деда", те "Породично вече" чија тематика може бити веома разноврсна, као напр. развијање породичног стваралаштва и сарадња родитеља и одељења. Последњи део овога поглавља посвећен је не мање важној теми - раду психолога са породицама са проблемима који је веома свеобухватно разрађен и представља користан допринос и могући путоказ за рад наших школских психолога.

Последњи део приручника посвећен је раду психолога на професионалној оријентацији. Ово поглавље обилује низом идеја, инструмената и поступака погодних и за наше услове, као напр. "Схема индивидуалног разговора са ученицима" којом се добијају подаци о професионалним намерама ученика, интересима, склоностима, личним карактеристикама, припремљености за избор професије и саветима и препорукама ученику за избор професионалног пута; затим, метод "Мотива избора професије" са 20 мотива; тест Д. Холанда за одређивање типа личности; Кателов (R. Cattell) који открива 14 индивидуалних фактора индивидуалних оспособености и сл. Веома су занимљиви и други инструменти који се нуде у овом делу као диференцијално-дијагностички упитник "Ја ћу дати предност", "Карта интересовања" сачињена од 174 питања и посебно "Метод проучавања способности ученика" са 40 питања на основу којих је могуће саврстати ученике у две основне категорије способности: комуникативне и организаторске са пет нивоа.

Посебан део чине методе професионалног саветовања са приказом појединих поступака као напр.: игра "Асоцијација" (циљ јој је да се открије стварни однос ученика према разним професијама и да се тај однос у извесној мери поправи), затим игра "Погоди професију" (циљ јој је да упозна ученика с научном схемом анализе професије) и др.

У целини, приручник је свеобухватан, садржајан и практичним, а применљивим поступцима, идејама и инструментима богат, те веома користан и инструктиван извор различитих идеја и поступака за наше психологе и наставнике, као и за све оне који се баве овим проблемима и пословима.

Др Спасоје Граховац
Учитељски факултет
Сомбор

КЊИГА О ЉУДСКОЈ СУДБИНИ

(Стојан Бербер: "Прах", Књижевна заједница Кикинде, Кикинда, 1996.)

*

Последњом збирком песама Стојан Бербер сравњује неке своје и наше представе о тајни и законитостима космоса, судбини човека, љубави као моћи и нади и о дугом басрљању и раздвајању српског народа. Узјарен најлепшим осећајима, пеник би да улагани и прекине људски и цивилизацијски корак по магловитим уселинама и неизвесности.

Ово је збирка и о српској вековној топлој нарави у раздрљивању и давању срце, о нашим злохудним скретницама и несрећној раздвојености нације, ојађене неправдом грамжљивих закона силе.

Стојан Бербер, несводљив мутљивој и мутационој речи моћи, пева срцем пламеним од љубави и родољубља. Оним што нас жучи и у немир завезује, он супротставља бројна замамна имена наше древности, симболе наше снаге, али и вере у срећнији живот.

Највећи вредносни замашај у збирци је рефлексивна мисао задумљеног песника. Његове мисаоне увојке, са сликама о животним гребенима и могућој катаклизми, на крају, у недостатку мудрости, може доживети само личност виртуелног духа и интелектуалац великог књижевног и општег образовања.

У три мотивски разноврсна циклуса, са бројним универзалним темама, Стојан Бербер медитира о загонетној природи, чијим је тајним законима подређен краташни живот човеков. Песник пева повређен, али без резигнације и безнађа.

Веш у првом одељку збирка аутор открива себе усрженог у најбитније проблеме свога етноса и човека уопште.

У уводној песми "Коњаник", која има наглашену летристичку нит, у фоностилеми ц аутор пева о црним сликама у које је његов значењски поливалентни коњаник замакао. Ови стихови имају и широку интенционалну назнаку.

Друга песма у збирци, и у циклусу, песма "Цветно поље", има шири програмски карактер. Песник би радо ушао у мистерију света која га мучи, али је свестан своје и људске немоћи да то оствари. Ово су песме питања, жеља, констатација, очекивања, предвиђања смрти, ово су стихови о чудном времену и често још чуднијим путевима.

У песми "Око" Стојан Бербер је указао на човекову зависност од природе. Неки стихови овде имају афористичку и филозофску дубину, попут "Из свемира горког страшно око зрачи, што је мутније, зраци су му јачи".

Рат је честа основа песниковог размишљања и закључака о оном што нам се дешава и што ће бити. Стихови у песми "Отрови": "Од људског рода оста само дете да пренесе живот на друге планете" продукт су ауторових размишљања о сутрашњем свету који може бити осиромашен због наших сумрачја и тескоба у које смо насилно гурнути.

У Берберовим песмама има доста метафоричних речи и израза. Они се понекад лако утачу у шире у пластичне алегоријске слике ("Данима киша лије, потоп се нови спрема, Нојева барка мирује, излаза нигде нема", из песме "Потоп").

Песника боли осуда злог усуда, али још више погрешни промери наших предака који су после победа корачали по мутним и себи ненаклоњеним стазама. Због тога су доцнији растроји били тако болни!

У овом циклусу читаоца осваја беспрекорна версификација, и изазове на размишљање о савршеној поетској форми понека елипса или сонет, понеки епитаф и добра рима.

У другом циклусу збирке риме нема, али су зато мисаона екстензија и експресиван израз наглашеније и боље дати. Поетске слике карактеришу и непосредан исказ, његова честа лапидарна форма, шири идејна потка и библијска ненаметљивост.

Љубав је песникова значајна преокупација. Она оснажава и у живот човека враћа: "Када си поново почела да ме љубиш, ноћ је кроз нас истицала" (из песме "Како си љубила").

У циклусу "Врело" Стојан Бербер пева о нашим националним изворима вредности која полако пресушују: о Косову, Буковици, Зрмањи, Јанковићима, Смиљанићима, Црнојевићима, цркви Петковици, Хиландару, Стражилову, Лази Костићу... Песма о Бранковом најдражем поднебљу посвећена је Милошу Црњанском. Она је снажно актуелно конотирана.

Ако је судити по песми "Епилог", последњој у трећем циклусу и у збирци, Стојан Бербер смера у нове песничке походе. Основна значењ-

ска квалификација је афористички уобличена: "Најлепша песма се не казује. Она умире заједно с песником".

Пишући о универзалним темама, Стојан Бербер је показао и своје универзално образовање. Његова песма за тумаче хоће боље зналце. Њена ширина има савреману, мање или више метафоричну потску форму која изискује знатне мисаоне напоре оних који су јој оком и срцем окренути.

Збирком "Прах" Стојан Бербер се издигао инад себе песнички пређашњег и углавном поравнао са нашим најбољим савременим песничким ствараоцима.

ХРОНИКА

ИНОВАЦИЈЕ И ТРАДИЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ИНФОРМАЦИЈА О НАУЧНОЈ КОНФЕРЕНЦИЈИ У МОСКВИ

У Москви је од 16. до 19. септембра 1996. године одржан скуп о традицији и иновацијама у образовању у условима савремених друштвених промена. Научни скуп су организовали Руска академија образовања и Заједница учитељских факултета Србије. На конференцији је поднесен 31 реферат, а у расправи је учествовало више учесника. Са југословенске стране, учествовало је осам професора: четири са Учитељског факултета у Београду и по један са факултета у Сомбору, Ужицу, Врању, и Јагодини. Наши представници су наступили добро припремљени и организовано, приказом својих референата који су за конференцију објављени на руском и српском језику у посебним публикацијама. Руски представници су поднели усмена саопштења, уз обећање да ће своја излагања објавити такође на оба језика.

Општа је сагласност да је конференција омогућила да се укаже на различита подручја и аспекте образовања у условима великих социјалних промена у свету, а посебно у Југославији и Русији, да се размене мишљења и искуства о могућим правцима промена у основном образовању и у припремању учитеља, те да се сачине програми даље сарадње институција које су организовале конференцију.

У току конференције одржан је радни договор наших учесника и представника Руске академије образовања о заједничком издавању часописа "Дидактичка питања", који би излазио на енглеском, француском, руском и немачком језику, а који би уређивала међународна редакција. Часопис би излазио два пута годишње, у обиму од око 100 страница по свесци. У часопису би били објављени радови из терије и праксе наставе, као и важне информације о научним истраживањима у подручју педагогије, психологије, дидактике и методике наставе.

На састанку је са југословенске стране било предложено да следећа научна конференција буде посвећена теми пројекта научноистраживачког рада, који се реализује на учитељским факултетима Србије – Услови и чиниоци ефикасности основног образовања. Учесници разговора из Русије, академици Давидов, Глејзир и Зујев, изразили су

заинтересованост за ову тему, уз предлог да се проблематика прошири и на средње, а евентуално и на високо образовање.

Наши представници су, у паузи конференције, имали разговоре са амбасадором СРЈ у Руској федерацији, проф. др Данилом Ж. Марковићем, ректором Универзитета у Београду, проф. др Драгутином Величковићем и министром просвете Србије, проф. др Драгославом Младеновићем, који су такође боравили у Русији. Разговор се односио на актуелна просвета и културна питања у Русији и на могућности даље сарадње универзитета у Србији са Руском академијом образовања.

Последњег дана конференције, представници учитељских факултета посетили су колеџ за уметничко образовање у градићу Гжељ, у Подмосковљу. У овој институцији су вођени разговори о систему образовања у Русији и посебно о специфичном уметничком образовању младих, заснованом на традицији руског и уметничког стваралаштва.

За све време боравка у Москви, наши представници су били веома срдечно примани и окружени изузетном пажњом руских колега, као и нашег амбасадора, проф. др Данила Ж. Марковића. Наш амбасадор, као иницијатор сарадње Руске академије образовања са Заједницом учитељских факултета Србије и као непосредни учесник конференције, запаженим излагањем о образовању као ресурсу развоја друштва, веома је допринео да конференција оствари постављене циљеве.

Да би читаоци били потпуније информисани о тематици научног скупа, у овом броју "Норме" објављују се два рада која су поднесени на научном скупу: један, академика РАО, проф. Никадрова, а други, представника Учитељског факултета у Сомбору. У истом циљу, наводе се имена аутора-учесника конференције и наслови њихових саопштења:

Списак аутора и наслови саопштења:

Проф. др Асмолов, А. Г., заменик министра образовања Р Ф, "Развојно веријантно образовање као национална доктрина Русије"

Проф. др Младен Вилотијевић, "Школа данас и могући правци промена"

Проф. др Зинченков, В. П., академик РАО: "Има ли институализовано образовање сопствене вредности"

Проф. др Петар Козић, "Образовање и традиција"

Потанов, Е. А. "Организационо - педагошки фактор развоја образовања у условима великог индустријског града (на примеру централног округа г. Москве)"

Доц. др Розанова, С. А., Мачигина, О. А., "Повезивање традиције и иновација у Центру савременог образовања"

Проф. др Рубцов, В. В., академик РАО: "Психолог у систему руског образовања"

Проф. др Нинков, А. М., академик РАО: "Професионално образовање у Русији: основне идеје и принципи развоја"

Проф. др Кузин, В. В., академик РАО, Портнов Ј. М., академик РАО, Николајенко А. В., "Савремени проблеми васпитања физичке културе код омладине"

Тарасов, Л. В., проф. др Филатов, Е. Н., "Екологија и дијалектика"

Проф. др Чебишев, Н. В., чл. кор. РАО: "Савремени проблеми образовања у комплексу "Школа - висока школа"

Проф. др Гусев, В. А., "Ново у систему повећања квалификације и допунског усавршавања педагошких кадрова"

Проф. др Данило Ж. Марковић, академик РАО: "Образовање као ресурс развоја"

Проф. др Давидов, В. В., академик РАО: "Савремени проблеми развојног образовања"

Проф. др Новак Лакета, "Индивидуализација наставе као покретачка снага развоја личности"

Проф. др Никандров, Н. Д., академик РАО: "Васпитање вредности: руска варијанта"

Проф. др Нечајев, Н. Н., академик РАО: "Концепција перманентног образовања као теоријска основа иновационих трансформација у педагогији и педагошкој пракси"

Проф. др Бестужев-Лада, И. В., академик РАО: "Перспективе развоја руског система образовања са позиција социјалног прогнозирања"

Проф. др Милан Недељковић, "Усавршавање основног образовања основне тенденције (правци)"

Проф. др Зујев, Д. Д., чл. кор. РАО: "Антологија хуманистичке педагогије као средство формирања духовне културе учитеља"

Проф. др Ђорђе Ђурић, проф. др Ненад Петровић, Владислав Радаковић: "Један модел избора и подстицања обдарених студената"

Проф. др Луканкин, Г. Л., "Проблем припреме учитеља у условима преласка више школе на виши ниво структуре"

Проф. др Глејзер, Г. Д., академик РАО: "Стандардизација општег образовања у Русији: традиција и иновације"

Проф. др Розов, Н. Ж., "Улога математичког образовања у припремању наставника различитих специјалности"

Проф. др Миливоје Лазић, "Структурирање група Н свих природних бројева"

Проф. др Дорофејев, Г. В., "Концепција развоја математичког образовања у руској општеобразовној школи"

Судаков, А. П., директор издав. пред. "Просвета": "Федерални учебник и његова улога у савршавању образовања у Русији"

Проф. др Борисав Станимировић, "Субјективни момент при оцењивању рада студената"

Проф. др Роберт, И. В., "Савремени информациони системи и комуникативне технологије у образовању: стање и перспективе"

Зазнобина Л. С., канд. пед. наука, Жарковскаја, Т. Г., канд. пед. наука: "Актуелности аспекти медијског образовања".

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

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

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

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, Име(на) и презиме(на) аутора, назив установе у којој аутор(и) ради и адреса;
2. **Резиме** (сажетац) рада од 100-150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представе основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**: навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста** рада дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се, уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) За књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучено), место издања, издавач.
 - б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен) број, том, свеска, странице на којима је чланак штампан.
 - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никад актуелне библиографске референце;
8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуковани у тексту;
9. **Обим приказа и хроника** не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. **Сви радови се рецензују и категоришу**, после чега уредништво доноси одлуку о штампању.
11. **Рукописи се не враћају.**

Публикације Учитељског факултета у Сомбору

1. Др Ђорђе Ђурић: Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика, 1994. цена 20 дин.
 2. Др Јанош Пинтер: Математичко моделовање у почетној настави математике, 1995. цена 20 дин.
 3. Др Ђорђе Ђурић: Мотивација и школско постигнуће, 1995. распродао
 4. Др Јово Малешевић: Основе природних наука 1, 1996, цена _____
 5. Мр Б. Грдинић и др Г. Цекуш: Основе природних наука 2, цена 20 д.
 6. Мирјана Ерг: Приручник за немачки језик, 1995. цена 50 дин.
 7. * * * Стручна пракса студената, зборник радова са Округлог стола, 1995. цена 15 дин.
 8. Др Ж. Ружић и др Ј. Косановић: Култура говора са реториком, 1995, цена 30 дин.
 9. Др Ђорђе Надрљански: Информатика за учитеље, 1995, цена 30 дин.
 10. Др Д. Коковић и др М. Ненадић: Огледи из социјологије образовања, 1995, цена 30 дин.
 11. Мр Б. Грдинић и др.: Практикум из познавања природе, 1996, цена 30 дин.
 12. Др Петар Мудринић: Екологија за учитеље, 1996, цена 20 дин.
 13. Др Тадија Ераковић: Калиграфија, 1996, цена 30 дин.
 14. Др Ђорђе Ђурић: Социјална психологија образовања, 1996, цена 30
 15. Др М. Трипковић и др Г. Трипковић: Огледи из социологије породице, 1996, 35 дин.
 16. Мр Радица Жуљевић: Приручник за руски језик, 1996, 50 дин.
 17. Др Драган Коковић: Огледи из социологије религије, 1996 (у штампима) цена _____
 18. Др Ђорђе Ђурић: Психологија и образовање, 1996 (у штампима) цена
 19. Др Н. Петровић, др Ј. Пинтер и др.: Методика наставе математике, 1996, цена 40 дин.
 20. Др Тадија Ераковић: Методика васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју, 1996. цена 25 дин.
 21. Др Тадија Ераковић: Практикум из методике васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју, 1996, цена 30 дин.
 22. Мира Лончаревић: Приручник за енглески језик, 1996. цена _____
 23. * * * Норма – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр.1, цена 30 дин.
 24. * * * Норма – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања 1995, бр. 2-3, цена 60 дин.
 25. * * * Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996. бр 1-2, цена 60 дин.
 26. * * * Норма – часопис за теорију и праксу васпитања и образовање, 1996, бр 3, цена 30 дин.
- (Цена три броја часописа за 1995. годину износи 90 дин. као и претплата за три броја 1996)