

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часојиц за теорију и практику
васпитања и образовања*

1-2/99

Учионачки факултет · Сомбор

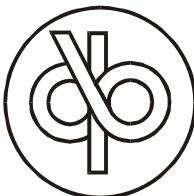
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

Учиштељски факултет Сомбор

НОРМА

*часојис за теорију и практику
васијаша и образовања*

1-2



Сомбор, 1999.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Учитељски факултет Сомбор

За издавача

Др Јанош Пинтер

Савет часописа

др Милан Липовац, председник
др Јелена Косановић, заменик
др Стоја Савић, Нови Сад
Горан Латиновић, Нови Сад
Рајко Станковић, Сомбор
Трифун Стојановић, Сомбор
Миланко Јовичић, Сомбор
др Недељко Родић, Сомбор
др Првослав Јанковић
Геза Кучера, Суботица
Никола Брачика, Апатин
Миливоје Симоновић, Београд
Петар Паскаш, Апатин
Јожеф Гужвањ, Купусина
Михаљ Шош, Суботица
Вјера Болдоцка, Бачки Петровац
Милан Станић, Београд
Божана Томић, Сомбор
Милан Ковачевић, Ср. Митровица
Радован Тодоровић, Зрењанин
Петар Мишковић, 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. године

Часопис Норма ослобођен је плаћања пореза на промет.
Часопис излази три пута годишње у тиражу од 500 примерака.

Радови се рецензују и категоришу.

Рукописи се не враћају.

Редакција

др Недељко Родић, главни уредник
др Првослав Јанковић, одговорни уредник
др Милан Липовац
др Бранислав Грдинић
др Јанош Пинтер
др Томислав Цветковић
др Милорад Кесић
др Милован Мишков
мр Драган Савић

Ликовна опрема

мр Драган Савић

Преводиоци

мр Гордана Раичевић (енглески језик)
мр Радица Жуљевић и Добрила
Кнежевић (руски језик)

Лектор

др Драгољуб Гајић

Технички уредник

Растко Гајић

Припрема

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

Адреса редакције

Учитељски факултет Сомбор

Подгорићка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030, 28-986

Факс (025) 26-461

Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Претплата: за васпитно-образовне и друге организације 300 динара, за појединце 150 динара, за ђаке и редовне студенте 100 динара и за иностранство 30 ДМ.

Штампа

"Графика", Апатин
Стојана Мусића 63

САДРЖАЈ

Реч уредника.....	9
др Ђорђе Ђурић:	
Неки психолошки аспекти напада НАТО-а на нашу земљу.....	13
Djordje Djuric:	
À propos de l'agression de la Yougoslavie par l'OTAN.....	21
ТЕОРИЈСКИ ПРОБЛЕМИ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ	
25	
др Милан Липовац:	
Превентивна васпитна средства	25
САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА	
39	
др Драгољуб Гајић:	
Фантастичне приче Гроздане Олујић	39
Снежана Шаранчић:	
Бајке за велике и мале Лешека Колаковског.....	57
др Првослав Јанковић:	
Непосредна припрема детета за школу	67
др Борислав Стanoјловић:	
Организација школе у природи	83
др Милица Андевски:	
Концепт одрживог развоја - нове оријентације у програму школског образовања	99
мр Рада Којић:	
Проблематика моторичког простора код ученика са тешкоћама у учењу	119
Светлана Шпановић:	
Конститутивни елементи система проблемске наставе	127
МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	
143	
др Недељко Родић:	
Нов приступ у плану и програму физичког васпитања ученика низких разреда основне школе	143
др Јанош Пинтер, Валерија Крекић:	
Креативност у почетној настави математици	153

др Бранислав Грдинић, Наташа Бранковић:	
Терминолошко-појмовна неадекватност у програмским садржинама наставе природе и друштва и познавања природе	169
др Милован Мишков:	
Приступ одабирању песама и хорских композиција за децу	181
др Тадија Ераковић:	
Педагошка стратегија у раду са ученицима који имају тешкоће у учењу и понашању.....	191
ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....	213
др Исидор Граорац:	
Натошевић и смисао светосавске просвећености	213
ШКОЛСКА ПРАКСА.....	225
Бранко Родић:	
Квалитет учења, од замисли до праксе.....	225
mr Драган Солеша:	
Могући правци развоја информатичке наставе у основној школи.....	239
Драгана Гавриловић:	
Алгоритмована настава.....	253
ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ	269
Радмила Богосављевић:	
Увод у еколошко образовање	269

C O N T E N T S

Editor's word	9
Djordje Djuric, Ph.D.	
Some psychological aspects of NATO aggression on our country	13
Djordje Djuric:	
À propos de l'agression de la Yougoslavie par l'OTAN.....	21
THEORETICAL PROBLEMS OF CLASS EDUCATION	25
Milan Lipovac, Ph.D.	
Preventive educational means	25
MODERN CLASS EDUCATION	39
Dragoljub Gajic, Ph.D.	
Grozdana Olujic's fantastic tales	39
Snezana Sarancic	
Lesek Kolakovski's fairy tales for elders and youngsters	57
Prvoslav Jankovic, Ph.D.	
Immediate preparation of a child for school	67
Borislav Stanojlovic, Ph.D.	
Organization of the school in natural environment	83
Milica Andevski Ph.D.	
The concept of sustainable development – new orientation in the program of ecological education	99
Rada Kojic, MA	
Problem of mobility space at troubles-learning pupils.....	119
Svetlana Spanovic	
Constitutive elements of the system of problem instruction	127
METHODS OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....	143
Nedeljko Rodic, Ph.D.	
A new approach in the curriculum of physical education for the pupils in lower grades of elementary school.....	143
Janos Pinter, Ph.D., Valerija Krekic	
Creativity in initial instruction of mathematics.....	153

Branislav Grdinic, Ph.D., Natasa Brankovic	
Terminologically-conceptual inadequacy of the program contents in the instruction of acquaintance of nature and society and acquaintance of nature	169
Milovan Miskov, MA	
An approach in choosing songs and chorus compositions for children.....	181
Tadija Erakovic, Ph. D.	
Pedagogical strategy in work with pupils having learning and behavior troubles	191
HISTORY OF EDUCATION AND TEACHING	213
Isidor Graorac, Ph.D.	
Natosevic and the sense of Saint Sava's enlightenment.....	213
SCHOOL PRACTICE	225
Branko Rodic	
Quality of learning: from idea to practice	225
Dragan Solesa, MA	
Informational instruction possible directions in elementary school	239
Dragana Gavrilovic	
Algorithmic instruction	253
PRESENTATIONS AND MARKS	269
Radmila Bogosavljevic	
Introduction to ecological education	269

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора	9
др Джордже Джурич:	
Некоторые аспекты агрессии НАТО на нашу страну	13
Djordje Djuric:	
À propos de l'agression de la Yougoslavie par l'OTAN	21
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПО СИСТЕМУ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ	
	25
др Милан Липовац:	
Превентивные воспитательные средства	25
СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПО СИСТЕМУ КЛАССНОГО УЧИТЕЛЯ	
	39
др Драголюб Гаич:	
Фантастические рассказы Грозданы Олуич	39
Снежана Шаранчић:	
Сказки для больших и маленьких Лешека Колаковского	57
др Првослав Янкович	
Непосредственная подготовка ребёнка к школе	67
др Борислав Станойлович:	
Устройство школы в природе	83
др Милица Андевская:	
Концепт поддержанного развития - новые ориентации в программе экологии образования	99
мр Рада Коич:	
Проблемы моторного пространства у учеников с затруднениями в обучении	119
Светлана Шпанович:	
Конституционные элементы системы проблемного обучения	127
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
	143
др Неделько Родич:	
Новый подход в плане и программе физического воспитания учеников начальных классов основной школы	143
др Янош Пинтер, Валерия Крекич:	
Творчество в начальном обучении математики	153

др Бранислав Грдинич, Наташа Бранкович:	
Терминологическо-понятийная неадекватность в содержаниях обучения преподавания природоведения и обществоведения	169
мр Милован Мишков:	
Подход избрании песен хоровых композиций для детей	181
др Тадия Эракович:	
Педагогическая стратегия в работе с учениками у которых существуют затруднения в обучении и поведении	191
 ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	213
 др Исидор Граорац:	
Натошевич и смысл Святосавское просвещённости	213
 ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА	225
 Бранко Родич:	
Качество обучения, от замыслы до практики	225
мр Драган Солеша:	
Возможные направления развития информационического обучения в основной школе	239
Драгана Гаврилович:	
Алгоритмическое обучение.....	253
 ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	269
 Радмила Богосавлевич:	
Введение в экологическое образование	269

Реч уредника:

ДОПУНА КОНЦЕПЦИЈЕ ЧАСОПИСА "НОРМА"

Са пуним уважавањем достигнутог нивоа и квалитета четврогодишњег излажења Норме - часописа за теорију и праксу образовања и васпитања (регистрованог код Министарства за информације Републике Србије под бр. 632-1215/94-03, дана 16. 01. 1995. године) - у наредним годинама овај часопис ће следити наглашенију оријентацију на дидактичко-методичка питања и проблеме разредне наставе у основној школи. Ово чинимо због тога што су се у поређењу са временом покретања часописа многе околности измениле. Наиме, Учитељски факултет у Сомбору, као и сви остали учитељски факултети широм Србије, постао је већ афирмисана високопропонсона институција не само за припрему нових већ и за стручно усавршавање постојећих учитељских кадрова. Уз то, на сомборском Учитељском факултету, издавачу часописа Норма, изразито је развијена научна активност теоријског и емпиријског карактера, у вези са различитим аспектима проучавања и унапређивања појединих методика разредне наставе, а није занемарљива ни чињеница да је почетком 1998/99. школске године на овом факултету почела припрема учитељских кадрова који ће изводити разредну наставу на мађарском, словачком и русинском наставном језику.

Сви наведени разлози, а могли бисмо навести и мноштво других, упућују на неопходност да се у будућности часопис Норма, осим што третира научно-теоријска питања и ошите проблеме образовања и васпитања, мора више ставити у функцију теоријског и наставно-практичног развоја појединих методика разредне наставе.

Наглашенијом будућом оријентацијом Норме према теоријским и практичним проблемима дидактичко-методичког карактера само се наглашава још у првом броју наговештена намера раније редакције да се на њеним страницама првенствено објављују чланци »...проистекли из емпиријских истраживања појединих васпитних и образовних питања, посебно са подручја савремене наставе, историје школства, психологије, социологије, образовања и др.«

Такву оријентацију у будућности можемо следити само ако се око нашег часописа, као писци или корисници, окупи што већи број научних и стручних посленика ангажованих на различитим факултетима и институтима, као и оних људи који као учитељи, професори, школски педагози, психологи и други просветни радници са различитог нивоа научне или стручне опредељености могу што непосредније осетити шта је значајно и актуелно за савремену школу и што најнепосредније доприноси подизању квалитета васпитања и образовања у нашој земљи. Због тога, у овој прилици позивамо све заинтересоване да се својим стручним и научним прилозима, праћењем наших сталних или повремених издања, својим стручним оценама, сугестијама или на било који други сличан начин окупе око Норме и допринесу неговању и одржавању непрекинуте 220-годишње традиције школовања и стручног усавршавања учитеља и других просветних радника на овим просторима, а уз то и подизању угледа наше школе и науке.

Ниво и разноврсност проблема о којима ће се и даље писати и расправљати у Норми илуструју следеће рубрике:

1. Теоријски проблеми разредне наставе;
2. Савремена разредна настава;
3. Методика наставе у основној школи;
4. Психологија и образовање;
5. Историја васпитања и образовања;
6. Школска пракса;
7. Прикази и оцене;
8. Преводи и
9. Хроника.

Све прилоге редакција Норме ће и даље, сагласно препорукама УНЕСКО-а, разврставати у следеће категорије:

1. *оригинални научни чланак* - садржи резултате изворних истраживања, у коме су научне информације обрађене и изложене тако да се експерименти (или други емпиријски поступци) и на основу њих изведене анализе и закључци могу проверити;
2. *преходно саопштење* - садржи научне резултате који су за објављивање, али нису такви да морају омогућити проверу;

3. *предгледни чланак* - садржи целовит увид у неки проблем или подручје, изведен на основу прикупљеног, анализираног и овом приликом расправљаног материјала, али који је већ публикован;
4. *стручни чланак* - садржи стручну проблематику која није везана за изворна истраживања, већ је реч о провери или репродукцији неког проблема у светлу познатих истраживања, али да је чланак користан материјал којим се шире знања и резултати изворних истраживања и прилагођавају потребама науке и праксе.

Пошто се на Учитељском факултету у Сомбору, сем учитеља који ће изводити наставу и друге видове образовно-васпитних активности, школују или стручно усавршавају и учитељи који ће радити у школама са мађарском, словачком и русинском децом, тј. користиће се овим наставним језицима, у Норми ће се повремено објављивати и чланци на овим језицима. Резимеи и кључне речи таквих чланака преводиће се на српски језик, а када је реч о радовима који могу користити и српској популацији учитеља, тада ће се такви радови, по одлуци редакције, у целини превести на српски језик.

У овако иновираној концепцији и начину уређивања поједињих свезака Норме, задржаће се сва усталјена техничка решења у вези са захтевима према ауторима, ликовном опремом, превођењем садржине, резимеа и кључних речи на енглески и руски језик и др. Уз то, у свакој свесци штампаће се и упутство сарадницима, позив са обрасцем за претплату, списак публикација Учитељског факултета у Сомбору које се могу наручити и купити као и рекламе покровитеља часописа.

Опредељење издавача, Савета и Редакције јесте и то да се убудуће, сем сталних издања Норме (три свеске или броја годишње), по потреби појављују и *поворемена издања*. Таква издања уредиће се по форми зборника радова или на неки други начин, који ће у датом тренутку најбоље одговарати природи проблема и садржине, поводу (семинар, научни скуп, одређен вид стручног усавршавања учитеља и сл.) и сврси.

Да је тренутно актуелна Редакција на почетку почела да следи најављену концепцију Норме, то очигледно илуструје садржина двоброја (1-2/99) који је пред нама. Наиме, очито је да смо овом приликом окупили велики број научних и стручних радника из различитих школа, факултета и института и да су они својим разноврсним прилозима осветлили

различите теоријске и практичне аспекте разредне наставе. То нам, надамо се, ни убудуће неће недостајати. У којој мери смо сви заједно и као писци појединих чланака појединачно успели, то ће најбоље оценити наши читаоци из непосредне праксе, а на неки начин и аутори појединих прилога за које смо резервисали странице следећих бројева Норме.

Сомбор, јуна 1999. године

dr Првослав Јанковић

др Ђорђе Ђурић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 355.01.000.159.9
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.13-20
Примљено: 08. 07. 1999.

НЕКИ ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ НАПАДА НАТО-А НА НАШУ ЗЕМЉУ¹

*

Резиме: Излагање на Универзитетској трибини у Новом Саду, 27.04.1999, поводом агресије земаља НАТО-а на Југославију, односило се на следећа питања: како Срби себе опажају и какву слику о себи емитују другима, о рату као уништавању симбола националног идентитета, о гласинама и њиховом ширењу као облику психолошког рата, те о неким ментално-хигијенским активностима ради савладавања стреса.

Кључне речи: етнички стереотипи, национални симболи, мас медији, психолошки рат, агресија.

*

Summary: The exposition on the University tribune in Novi Sad on the 27th April 1999, regarding the NATO aggression on Yugoslavia was concentrated on several questions: on Serb's self-reflection and the kind of self-portrait they're showing to the others; on the war as a destruction of the symbol of national identity,

¹ Део излагања на Универзитетској трибини у Новом Саду, 27.04.1999, поводом агресије земаља НАТО-а на Југославију.

on rumors and their spreading as a form of psychological war, on some mentally-hygienic activities for fighting the stress.

Key words: ethnic stereotypes, national symbols, mass media, psychological war, aggression.

*

Резюме: Доклад на Университетской трибуне в Новом Саде, 27. 04. 1999, по поводу агрессии НАТО стран на Югославию, относился на следующие вопросы: какое восприятие имеют сербы о себе и какую картину о себе передавают другим, о войне как уничтожении символов национального индентитета, об голосицах и их распространении как виду психологической войны, о некоторых умственно-гигиенических деятельности переопределения стресса.

Ключевые слова: этнические стереотипы, национальные символы, массмедиа, психологическая война, агрессия.

*

Поводом напада земља НАТО-а на нашу земљу желимо да укажемо на неке психолошке аспекте ратног стања у коме се налазимо. Временско ограничење, као и актуелна професионална усмереност на другу проблематику, одређују оквир овога излагања. Нека питања ће, отуда, бити више назначена него потпуно елаборирана.

Покушаћемо да вас подстакнемо на размишљање о следећим питањима:

- како себе опажамо и какву слику о себи еmitујемо другима?
- о рату као уништавању симбола народа и о медијском рату,
- о гласинама и њиховом ширењу као облику психолошког рата,
- шта можемо чинити да бисмо помогли себи и другима?

КАКО СЕБЕ ОПАЖАМО?

Истраживања етничких стереотипа, односно перцепције типичних карактеристика припадника поједињих националних група које живе у Војводини вршимо током тридесет пет година. Ученици завршних разреда основне школе - припадници српске националности опажају као типична обележја својих супародника особине које се могу сврстати у три шира синдрома. Први, назван *слободарско-херојски синдром* обухвата следећа својства: храбри, борбени,

поносни, сложни, слободолюбиви, миролюбиви. Други, означен као *синдром културној иденитиТЕИИ*, чине обележја претежно културно-нормативног карактера: вредни, културни, разумни, напредни. Трећи синдром је назван *отвореносТ према људима* (према свету уопште), а обухвата следеће карактеристике: гостољубиви, искрени, несебични, добродушни, весели. Ученици других националности које живе у Војводини приписују, такође, сличне карактеристике Србима.

Да су учесници ове трибине упитани да наведу типична обележја Срба, уверени смо да би описивали припаднике ове нације сличним терминима. То су чинили и родитељи испитиваних ученика. Без шире експликације ових резултата може се закључити да три поменута синдрома особина, при чему доминира херојско-слободарска оријентација, чине кључне карактеристике вредносног система српског народа – слобода, култура, отвореност према људима. То су, несумњиво, и доминантне личне вредности, интериоризоване процесима социјализације, васпитања и образовања. Оне одражавају и искуство генерација, друштвено поткрепљивано борбама за опстанак и развој овог народа. Овакав психолошки склоп српског народа одређен је специфичним социо-културним и историјским чиниоцима, али и утицајем неких психолошких својстава која су се кроз историју народа показала битним за његов опстанак, те су се, као вредности и обележја његовог идентитета, преносила са генерације на генерацију.

Светски моћници нису познавали ментални склоп овога народа започињући агресију на нашу земљу. Тражили су немогуће: да се народ одрекне своје земље, историје, културе, државе, својих предака, вредности, а доживели неочекивани отпор уједнињеног народа. Рачунали су на изненађење нападајући из потаје, из мрака и са безбедне удаљености, а изненађени су храброшћу, пркосом, отпором, ноћним бдењем народа на мостовима - без оружја, са песмом. Хтели су да на брзину обаве добар йосао, а забринути су што им йосао не иде по плану, што им се отегао, што жртва не прихвата улогу коју су јој наменили, већ се брани и бори – неравноправно, али одлучно и истрајно. Нестрпљиви су, па хрле све више, безобзирније и агресивније да йосао заврше ефектно, а информације о правим ефектима бомбардовања прикривају и умањују пред својим грађанима, означавајући их колатералним грешкама:

- о страдању цивилног становништва - деце, болесника, случајних пролазника на улици, људи у својим домовима, путника у возу или аутобусу, избеглица које се враћају својим кућама,
- о рушењу мостова, путева, фабрика, школа и стамбених зграда, болница и санаторијума, затвора, зграда за колективни смештај избеглица

из Хрватске и Босне, термоцентрала и трафостаница, водовода, радио- -телевизијских станица и њихових предајника, рафинерија, стоваришта бензина и хемијских фабрика,

- о уништавању и загађивању природне средине у којој живе грађани Југославије – Срби, али и припадници националних мањина – Албанци, Мађари, Хрвати, Румуни, Словаци, Бугари, Русини и други.

О РАТУ КАО УНИШТАВАЊУ СИМБОЛА ЧОВЕКА И НАРОДА

Руководиоци НАТО-а су очекивали да ће лакше *обавићи њосао* ако масакрирање људи и материјална разарања прати или им претходи "убијање" душе и духа овога народа, ако му униште симболе - као основна обележја његовог идентитета. Овај рат, осим несреће која прати и сваки други, уистину је и рат против симбola народа. Рат је и започео ради Косова – највећег и најзначајнијег симбola идентитета српског народа, колевке и извора његове духовности. Није случајно што бомбе падају око Грачанице, Пећке патријаршије и других српских светиња, што се разарају православна гробља. Истовремена оштећења Цркве св. Марка и Руске цркве у Београду знак је упозорења на непожељност српско-руског приближавања и повезивања православних земаља.

Бомбардовање резиденције председника државе несумњиво је терористички акт, али је и покушај уништавања симбola домовине, државе и државности овога народа. Исти смисао - само на индивидуалном плану - има и разарање породичних кућа и стварање бескућника. Дом је, у психолошком смислу, не само зграда која обезбеђује заштиту од непогода већ и део идентитета човека.

Разарање мас - медија и система информисања има исти смисао. Поседовање информација задовољава човекову потребу да себи објасни свет у себи и око себе, да као *Animal Symbolicum* - једино биће које ствара и оперише симболима - развија себе, свој лични и социјални идентитет. Настојање да се човеку укину информације и могућност да их на рационалан начин може примати, обликовати, тумачити и користити за продуктивну адаптацију на услове средине значи и укидање слободе и права човека да управља својим животом.

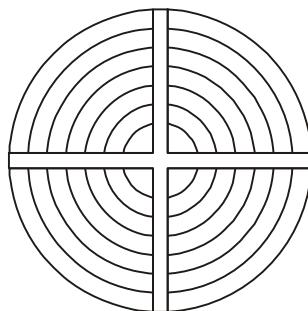
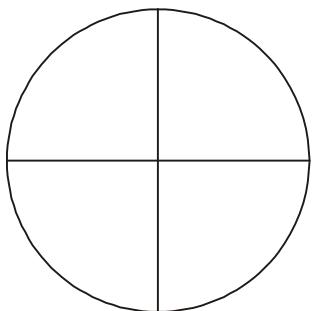
Руше нам мостове – симболе спајања обала и људи, комуникација и размена идеја и материјалних добара. А мостови имају душу, каже пројектант Бранковог моста у Београду. Људи су емотивно везани за мостове много више него за друге грађевине. Зато им дају имена људи (Бранков мост, Жежељев мост), имена општих вредности (Мост слободе), стarih градова (Варадински мост, Панчевачки мост).

Као одговор на уништавање симбола, људи стварају нове, често спонтано, који једноставношћу, суштином и универзалношћу зраче новом надом. Такав је симбол МЕТА. Овај симбол - у руци, на реверу, на транспаренту - обишао је свет, испуњавајући важну медијску и симболичку улогу – отпора, храбрости, пркоса, неуништивости човека да се симболички изражава.

Ипак, ова мета има облик циља спортског гађања, а не ратних циљева. Агресорска мета има облик две дужи, укрштене под правим углом по средини. Симбол њихове мете је, dakле, крст. А крст је симбол српских јунака у Косовском боју ("За крст часни и слободу златну"). И велики хришћански симбол уопште.

Симболе отпора агресору, отуда, треба брижљиво промишљати и медијски промовисати. Мета концентричних кругова са крстом у средини имала би и друго, шире и вредније значење: изражавала би старе, у нашег човека дубоко уграђене вредности, била би прихватљивија хришћанском свету уопште, па и грађанима земаља НАТО-а. Она добија додатно значење у контексту сазнања да се америчке владе, последњих десетак и више година, стављају на страну муслиманских земаља када су у сукобу са хришћанским народима. Разлози томе нису само економске природе и хришћани би требало томе да посвете више пажње. Али, зашто би људи различитих религија, раса или нација били, уопште, супротстављани, уместо да су усмеравани на сарадњу и међусобно поштовање?

Пример мете са крстом, уз могуће и другачије графичко обликовање:



Овај рат има значајне карактеристике медијског рата и настојања да се наша истина, истина жртве, сакрије и да је прекрије кривотворена *истина* агресора. Бројни су примери оваквих покушаја. Понекад им наше информације иду на руку. Такав је случај када снимке порушених стамбених зграда, фабрика, мостова и других објекта прати саопштење да нема повређених и настрадалих.

Као да се неко плаши да саопшти свету да има жртава, да нас убијају, да страдају већином цивили (да ли је то страх од "улоге жртве"?). За то време, албанска страна - играњем улоге жртве - настоји да добије државу на нашој територији. Херојска улога бранилаца – војске, полиције и народа није неспојива са улогом жртве као последице безумне агресије. Свет би видео страдања цивила, добио би праве информације, супротне онима које саопштавају званичници НАТО-а. То би допринело буђењу јавног мњења у њиховим земљама и већем отпору грађана рату против малог народа. Дакле, истиини агресора треба супротставити праву истину, истину нападнуте земље и народа. У осуди агресора и приказивању праве истине треба бити одмерен и бирати речи које изражавају суштину, али не изазивају агресију. Јер, неконтролисано испољавање негативних емоција, неодмерене дисквалификације и агресија изазивају и подстичу још већу и разорнију агресију друге стране. Такође, ми не треба да уништавамо симболе других народа (нпр. националне заставе) јер то нису симболи влада агресорских земаља. Ми смо цивилизовани народ, те и по томе морамо бити препознатљиви.

Изузетно успешан је пример спот дечјег хора који пева: "Молимо за наша срца и да мир завлада и у нашој земљи". Док деца певају ову песму – молитву, на шпици се исписује узбудљиви текст песме на енглеском језику. Остварен је изузетан склад мелодије, текста и израза лица деце. Уместо често промовисаних "народних весеља," овакви спотови би имали много веће антиратне поруке.

О ГЛАСИНАМА КАО ОБЛИКУ ПСИХОЛОШКОГ РАТА

Једно од важних средстава психолошке пропаганде јесте изазивање и ширење гласина као непроверених вести које се преносе "од уста до уха". Настају у условима "блокираног или непотпуног функционисања институционалних механизама обавештавања јавности" и у условима недовољно јасне ситуације. Њихова је функција двострука: да објасне нејасну ситуацију и да олакшају емоционалну напетост коју појединач или група доживљава. Ратне гласине су нарочито емоционално засићене и оптерећене страхом, те се тешко мењају. Права информација, коју дају људи од ауторитета, може допринети смањењу гласина.

Понекад се намерно шире као средство пропаганде и манипулисања јавношћу, када се кривотворе објективне информације или замењују другим, наводно тачним, да би се изазвала паника грађана неке земље или да би се у свом јавном мњењу изазвале јаке предрасуде према другом народу.

Срби су, као народ, већ из претходног рата у Хрватској и у Босни изашли са ореолом "лоших момака" Тада се стереотип у западној пропаганди генерализовао и на све Србе, што омогућује агресорима да лако манипулишу јавним мњењем у својим земљама и да га усмеравају против нас. Тако је јавно мњење наших традиционалних пријатеља и савезника у Другом светском рату – Француза и Енглеза – у већини окренуто против нас. То свакако заслужује посебну анализу и ангажованост наших људи у пружању правих истина грађанима ових земаља.

Неке индиције промене јавног мњења, нпр. у Француској, потврђују резултати истраживања етничких стереотипа о Французима, извршених пре десетак година на деци наших радника у Француској и упоређених са тим стереотипом деце у Војводини. Испитаници у Војводини су имали позитивнији стереотип о Французима него деца наших радника у Француској. Док су први били више под утицајем традиционалне перцепције Француза у нашој земљи, други су стицали неповољније искуство непосредним контактима са својим вршињацима Французима. Обе информације би могле да помогну у објашњењу промена у српско-француским односима. Прва је, да су Срби често заробљеници "своје слике" о другом народу као пријатељу, коју често пројектују на њега, очекујући да он игра улогу пријатеља. Она се заснива добрым делом на искуствима о заједничкој борби из Првог и Другог светског рата. Тих Француза више нема или их је мало и без великог утицаја на владу и грађане Француске. Тамо су сада претежно неки други грађани. Друга информација указује да положај деце наших радника није тако повољан као што би се очекивало у пријатељској земљи. Оба податка би могла да буду подстицај за нашу богатију и адекватнију информативну и медијску активност према другим народима ради позитивне промене стереотипа о Србима.

Вратимо се, отуда, резултатима првог истраживања. Поменуте три групе доминантних особина слике о себи (аутостереотипа Срба) обухватају углавном особине које садрже емоционалну компоненту, док је рационална, когнитивна компонента мање изражена. Нема сумње да и сами морамо уравнотежити слику о себи, богатећи је емоционалним, али и когнитивним карактеристикама. То ће омогућити да, и као појединци и као народ, Срби развију реалистичнију слику о свету, заснованом на интересима, као и да своје интересе легитимно постављају. Али то је васпитни задатак за мирнодопско време и за рад на дугу стазу.

У условима агресије најмоћнијих земаља узроке своје несреће можемо да тражимо не само на глобалном друштвеном нивоу већ и на индивидуалном плану. Тиме дотичемо питање личности и њене улоге у историји. Постоје

психолошке анализе државника и њиховог понашања и владања у време криза и ратова. Тако су анализиране карактеристике личности Сталјина, Рузвелта, Черчилса, Хитлера, Мусолинија и других. Општи је закључак, у складу са психоаналитичким учењем, да специфични развојни проблеми – посебно у периоду детињства иadolесцентског периода, специфични услови и утицаји породице – имају значајан утицај и на понашање националних вођа. За ову врсту анализе вођа земаља НАТО-а, нажалост, немамо довољно информација.

Нема сумње да се, као појединци и као народ, налазимо у веома тешкој ситуацији и под великим психолошким притиском. О деци и кошмару у коме одрастају не бисмо говорили овом приликом. Забринути смо, као и ви и овај народ, за психичко здравље своје деце и унука. Ова тема заслужује посебну сесију у којој би учествовали психологози који су током протеклих десетак година проучавали, информисали и едуковали децу, родитеље, школске психологе и педагоге и друге људе о начинима савлађивања стресних ситуација.

ШТА МИ МОЖЕМО УЧИНИТИ?

Морамо издржати ову невољу, да ублажимо околности у којима живимо, ослањајући се на своје традиционалне вредности и идеале, своју духовност и веру, друштвеност и солидарност, љубав према ближњима и онима који су унесрећени више од нас појединачно. Данас није време за идеолошке и друге видове међусобног оптуживања, супротстављања и борбе, па ни против оних који имају другачије мишљење о томе шта је требало учинити у прошлости или шта би требало предузети данас. Морамо остати заједно у одбрани од агресије, сачувати младе и опстати као појединци и као народ. Али и – са више мудрости, реализма и умерености према себи и другима – усмерити се на будућност и сарадњу са светом.

У овим тешким условима помозимо другима и себи. Не затварајмо се у себе, у своју собу, у свој подрум. Разговарајмо са људима и ширимо позитивну енергију на своју околину. Јављајмо се, макар и телефоном, пријатељима, посебно онима из градова који су бомбардовани и унесрећени више него ми. Подржимо слабе и обесхрабрене, посустале и болесне, децу и старе. Тако ћемо допринети очувању своје личне и националне виталности и менталног здравља, лакше подносити невоље и истрајати у отпору агресији.

Djordje Djuric,Professeur à l'Université de Novi Sad,
Yougoslavie**À propos de l'agression de la Yougoslavie par l'OTAN**(Extrait d'un exposé fait à la tribune de l'Université de Novi Sad,
le 27 avril 1999)

À cette occasion, nous aimerais mettre en évidence quelques aspects psychologiques de l'agression de la part des pays de l'OTAN et de l'état de guerre dans lequel nous nous trouvons:

- Comment les Serbes se perçoivent-ils et quelle image projettent-ils d'eux-mêmes?
- Sur la guerre en tant que destruction des symboles de la nation et sur la guerre des médias.

La recherche des stéréotypes ethniques, ou la perception des caractéristiques typiques des membres de certains groupes nationaux, confirment que les personnes de nationalité serbe qui ont été interrogées perçoivent comme traits typiques de leurs compatriotes des caractéristiques que l'on peut ranger en trois syndromes. Le premier, appelé *syndrome libéral-héroïque* comprend les traits suivants: courageux, prêts à combattre, fiers, unis, épris de liberté, pacifiques. Le deuxième, identifié comme le *syndrome de l'identité culturelle* est composé de qualités d'essence plutôt culturo-normative: laborieux, civilisés, réalistes, progressistes. Le troisième syndrome est celui de *l'ouverture envers les autres* (et envers le monde en général) et il implique les caractéristiques suivantes: hospitaliers, sincères, désintéressés, bienveillants,

joyeux. Ces trois syndromes, avec en premier lieu celui de l'orientation libérale héroïque, forment les caractéristiques clefs du système de valeurs du peuple serbe - la liberté, la culture, l'ouverture envers les gens. Elles reflètent aussi l'expérience des générations, socialement renforcée par les luttes pour le développement et la survie. Cette structure psychologique est déterminée par des faits socio-culturels et historiques spécifiques mais aussi par l'influence de certains traits psychologiques qui se sont montrés essentiels à la survie de la nation et se sont donc transmis de génération en génération.

Les insensés qui gouvernent le monde ne connaissaient pas la structure mentale de ce peuple quand ils ont entrepris l'agression de son pays. Ils ont demandé l'impossible: que la nation renonce à son pays, à son histoire, à sa culture, à son État, à ses ancêtres, à ses valeurs et ils ont été étonnés de se confronter à la résistance d'une nation unie. Ils comptaient sur la surprise, attaquant furtivement, dans l'obscurité, à une distance sûre et ils ont été décontenancés par le courage, le défi, la résistance, la veille du peuple sur les ponts, avec ses chansons pour toute défense. Ils voulaient *faire un bon travail* en peu de temps. Les voilà maintenant inquiets de ce que ce *travail* ne se fasse pas selon leur plan, de ce qu'il traîne en longueur, de ce que la victime n'accepte pas le rôle qui lui était réservé, de ce qu'elle se défende et se batte à armes inégales mais avec détermination et persévérance. Ils sont impatients et se hâtent, tête baissée et de plus en plus agressifs pour terminer *le travail* le plus vite possible de peur que leurs populations n'apprennent la vérité sur la folie de leur entreprise:

- assassinat de la population civile - enfants, malades, passants imprévus, hommes et femmes dans leurs maisons, voyageurs dans les trains ou les autobus, réfugiés albanais regagnant leurs foyers;
- destruction de ponts, d'usines, de routes, de thermocentrales et de relais d'électricité, d'écoles et de facultés, de maisons et d'immeubles d'habitations, d'hôpitaux et de sanatoriums, de prisons, d'immeubles de logements collectifs pour les réfugiés de Croatie et de Bosnie, de postes de radio-télévision et de leurs relais, de raffineries, d'entrepôts d'essence et d'usines de produits chimiques...;
- anéantissement et pollution de milieux naturels où vivent les Serbes, mais aussi plusieurs minorités ethniques - Albanais, Hongrois, Croates, Slovaques, Roumains, Bulgares et autres.

Les Serbes sont déjà sortis des guerres de Croatie et de Bosnie avec l'auréole des "méchants". Ce stéréotype a été retenu dans la propagande occidentale et permet aux agresseurs de manipuler facilement leur opinion publique et de l'orienter contre

nous. Ainsi, l'opinion publique de nos amis traditionnels et de nos alliés des Première et Deuxième guerres mondiales - les Français et les Anglais - est-elle en grande partie tournée contre nous.

Les agresseurs de l'OTAN s'attendaient à *faire le travail* plus facilement en accompagnant ou en précédant les massacres et la destruction de "l'assassinat" de l'âme et de l'esprit de la nation serbe, en détruisant ses symboles qui sont les caractéristiques de base de son identité. Cette guerre, en plus de porter les malheurs que porte toute guerre, est en vérité une guerre contre les symboles d'une nation. Elle a commencé à cause du Kosovo - symbole le plus important et le plus significatif de l'identité du peuple serbe, berceau et source de sa spiritualité. Ce n'est pas par hasard que les bombes tombent dans les environs des patriarchats de Gračanica et de Peć, d'autres lieux sacrés du Kosovo, ni que des cimetières orthodoxes sont détruits.

Le bombardement de la résidence du président de l'État est manifestement un acte terroriste mais représente aussi une tentative de tuer le symbole de la patrie, de l'État, de la base juridique de la nation. La destruction de la maison familiale et la création de sans-abri ont la même signification. Le foyer, au sens psychologique, n'est pas seulement le bâtiment qui assure la protection contre les intempéries, mais une partie de l'identité de l'homme.

La destruction des médias et du système d'information a le même sens. La possession de l'information satisfait le besoin qu'a l'homme de s'expliquer à lui-même le monde en lui et autour de lui, et, en tant qu'*animal symbolicum*, seul être qui crée et utilise des symboles (mots, concepts, informations), de se développer lui-même et de développer son identité personnelle et sociale. La tentative de priver l'homme d'informations et de la possibilité de les transformer, former, interpréter et utiliser d'une façon rationnelle pour les adapter d'une façon productive à son milieu signifie la suppression de la liberté et du droit de l'homme à diriger sa propre vie.

Ils détruisent les ponts - symboles de réunion des rives et des hommes, de communication et d'échange des idées et des biens matériels. Les hommes sont liés émotionnellement aux ponts plus qu'à toute autre construction. C'est pourquoi ils leur donnent des noms de personnes, de valeurs universelles ou d'anciennes villes.

À la destruction de leurs symboles, les hommes répondent souvent spontanément par la création de nouveaux signes qui, par leur simplicité et leur universalité, rayonnent d'un nouvel espoir. Ainsi du symbole de la CIBLE, qui porté à la main, au revers, sur les affiches, a fait le tour du monde, jouant un important rôle symbolique et médiatique en représentant la résistance, le courage, le défi, l'impossibilité d'empêcher l'homme de s'exprimer par des symboles.

Cependant, cette cible a la forme d'un objectif de tir sportif et non celle d'une cible de guerre. La cible de l'agresseur a la forme d'une croix. Or, la croix est le symbole des héros serbes lors de la bataille de Kosovo ("Pour la croix sacré et la liberté précieuse"). C'est aussi un grand symbole chrétien universel.

Cette guerre a toutes les caractéristiques d'une guerre médiatique et elle s'efforce de cacher la vérité de la victime et de la couvrir d'une vérité contrefaite, la vérité de l'agresseur. Nombreux sont les exemples de telles tentatives, surtout au cours des conférences de presse officielles au siège de l'OTAN. Quelquefois, même notre information lui est utile. C'est le cas, par exemple des images de la destruction de nos habitations, de nos usines, de nos ponts et autres constructions quand elles sont accompagnées du commentaire qu'il n'y a ni blessés ni tués. Comme si quelqu'un craignait de dire au monde qu'ils tuent et que la majorité des tués sont des civils (est-ce la peur du "rôle de la victime"?). Pendant ce temps, du côté albanais, en jouant le rôle de la victime, on essaie d'obtenir un État sur le territoire serbe. Le rôle héroïque du défenseur - soldat, policier, peuple - n'est pas incompatible avec celui de la victime, victime d'une agression insensée. Le monde doit voir la souffrance des civils, il doit avoir accès aux informations véridiques qui sont contraires à celles communiquées par les organes officiels de l'OTAN. Les Serbes n'ont pas besoin d'imaginer les souffrances du peuple, elles sont déjà trop réelles et même surréalistes. Il faut seulement les montrer au monde, en tant que vérité d'un pays attaqué et d'un peuple systématiquement et cruellement détruit. Mais, comment, quand les pays les plus puissants du monde empêchent que la vérité du pays agressé soit vue en lui enlevant même la possibilité d'émettre ses émissions par satellite. Dans cette guerre, les pays de l'OTAN ne respectent plus les accords internationaux les plus élémentaires, ni la Charte des Nations Unies et décident et ordonnent ce qui doit être la vérité, qui est celui qui provoque une catastrophe humanitaire et quel est celui qui est frappé le plus fort. Nous croyons en la raison et en la force morale des citoyens des pays européens qui feront qu'ils soutiendront notre demande que cesse immédiatement l'agression contre le peuple serbe et que soient assurés les droits des minorités nationales en Yougoslavie comme dans les autres pays d'Europe.

ТЕОРИЈСКИ ПРОБЛЕМИ РАЗРЕДНЕ наставе

др Милан Липовац
Учитељски факултет
Сомбор

Оригинални научни чланак
UDK: 37.034
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.25-38
Примљено: 16. 06. 1999.

ПРЕВЕНТИВНА ВАСПИТНА СРЕДСТВА

*

Резиме: прихватљиво понашање треба подржавати, а нежељено спречавати. У васпитању се користи више средстава чија је улога превентивна, тј. којима се деца настоје заштитити од негативних утицаја. У раду се, према интензитету деловања, наводе следећа средства: надзор, скретање или замена мотива, упозорење, захтев, те, напокон, казна. Она је, без сумње, најјаче средство спречавања. Кажњавање се примењује тек када се покаже да су сва друга средства превенирања недовољно ефикасна. У примени средстава спречавања важно је полазити од принципа позитивне оријентације.

Кључне речи: средства спречавања, превентивне и корективне васпитне мере, консеквентно игнорисање, инкомпабилно понашање, давање аверзивних појачања, контингентно уклањање појачања.

*

Summary: Acceptable behavior should be supported, and non-acceptable prevented. There are many means with preventive role, that is, by which children are to be protected from negative influences. The essay reports on following means: supervision, a motive redirection or changing, a warning, demand, and at last, punishment. This is, there is no doubt, the strongest mean of prevention. Punishment is applied only when all the other preventing means have shown to be insufficiently effective. In application of preventing means it is important to start from the principle of positive orientation.

Key words: preventing means, preventive and corrective educational measures, consequent neglecting, incompatible behavior, giving of aversive amplification, contingent amplification omission.

*

Резюме: Приемлемое поведение надо поддерживать а нежелательное препятствовать. В воспитании пользуется больше средств чья роль превентивная те которыми ребят настаивают защитить от негативных влияний. В работе к интенсивности действия наводятся следующие средства: наблюдение, поворачивание или обмен мотивов, предупреждение, требование, и наконец, наказание. Оно без сомнения самое сильное средство препятствий. Наказание применяется тогда же когда покажется эффективные. В применении средств препятствий важно начинать от принципа позитивной ориентации.

Ключевые слова: средства препятствий, предупредительные и коррективные воспитательные меры, консеквентное игнорирование, инкомпабильное поведение, давать аверзивные подупреждения.

*

Разумљива је тежња сваке школе постизање што више ефикасности наставе и учења. То је, заправо, важно мерило њихове успешности. Резултати образовно-васпитног рада се не односе намо на квантитет, већ, у првом реду, на квалитет стеченог знања. А тај квалитет, за разлику од идентификовања и механичког репродуковања чињеница и генерализација, укључује апликативно и функционално, оперативно и продуктивно, те, још више, креативно знање.

Обавеза је школе да, у подједнакој мери, остварује и васпитну и образовну функцију. Прва се, у ширем смислу, тиче понашања (*savoir vivre*) ученика, а друга њиховог знања. Крупна је, без сумње, слабост наше школе запостављање васпитних, те, истовремено, хипертрофија, па и апсолутизација образовних задатака наставе (дидактички материјализам). Да би свеукупна активност школе била што делотворнија, предузимају се различите педагошке мере. Ту, сем осталог, спада и примена превентивних васпитних средстава.

Дете на активност покрећу подражаји, спољашњи и унутрашњи. Понашање детета је, према томе, мотивисано (мотив = побуда за неко деловање, подстицајни разлог, повод). Најчешће су, код ученика нижих разреда основне школе, ти мотиви екстринасични (*extrinseque*). Ни једно васпитно средство није, међутим, свемоћно. Свако има своје могуће дomete, али и ограничења. Колико год је штетна недовољна употреба васпитних средстава, исто толико је неприхватљиво и њихово пречесто коришћење.

Васпитним средствима се утиче на ученикову свест, емоције и вољу; на изграђивање сазнања, формирање уверења, те, на крају, на поступање васпитаника. Приликом примене одабраних средстава мора се, у сваком случају, имати на уму доба васпитаника. С порастом њихове зрелости смањује се потреба коришћења тих средстава.

Неки васпитачи настоје да своје ученике стално усмеравају и воде, да управљају њиховим активностима и да их надзиру. То су такозвани "педагошко-центрични" васпитачи. Њихови поступци неминовно имплицирају екстремну ауторитарност. То спутава и ограничава ученике, гуши њихову самосталност и блокира њихово стваралаштво.

Поступци у власпитању и образовању се, дакако, не могу темељити једино на благости и љубави, бризи и помоћи, разумевању и поштовању, попустљивости и сладуњавости. Они, такође, обухватају високе захтеве, указивање на дужности и обавезе, као и упорност и доследност у њиховом извршавању. У заблуди су, међутим, васпитачи који верују да, ако би се примењивали само позитивни васпитни утицаји, примена средстава спречавања не би уопште била потребна. То је, с обзиром на животну стварност, симплификована кондиционална претпоставка.

Утицаји различитих васпитних фактора на децу нису увек прихватљиви, већ, неретко, и неприхватљиви. Прве ваља подржавати и појачавати,

а друге спречавати и потискивати. Нежељено понашање се, наиме, не може спречити инсистирањем на слепој послушности, на "дресури" (Drill-y). "Наставник који жели кооперативност уместо опирања, одговорност уместо зависности, мора одустати од апсолутне дисциплине и подређивања ј ученика. Наставу би требало изводити у атмосфери која омогућава сарадњу и партиципацију, која ослобађа страха, непотребних фрустрација и стресова".¹⁾

Да би се онемогућила појава неадекватних облика понашања, примењују се **средства спречавања или превенирања** (превенција = претходна заштита, избегавање унапред, одвраћање). Ако се нежељено понашање ипак појави, тада се, уз примену *корективних васпитних мера*, настоји ученике усмерити, односно оријентисати према позитивним примерима.

Разликује се, с обзиром на интензитет деловања, читава лепеза превентивних васпитних средстава, од благе усмене примедбе, па до строге забране и казне. Слаба страна употребе средстава спречавања је у томе што она, због појаве непријатних емоција, могу код ученика изазвати отпор и противљење. Стога, при њиховом коришћењу треба поступати веома опрезно. Примењују се, најпре, блажа средства, а, после тога, средства чије је деловање снажније.

У педагошкој литератури у свету, посебно у немачким публикацијама, превенција у васпитању се одређује као *консеквенћно игнорисање*. Тако, на пример, нежељено понашање које се доследно не појачава, с временом се губи, нестаје. Или: жељено понашање се учвршћује вишеструким позитивним поткрепљењем. Сем тога, неадекватно поступање се може спречити и појачавањем *инкомпетибилног понашања*. Ту, заправо, није реч о "несложности" ("неслози"), него о "немогућности подударања". Наиме, ученик не може, у исто време, да обавља две активности (пише домаћи рад и гледа филм, учи и игра се). Појачавањем жељеног понашања спречава се нежељено које је с њим неспојиво (нездруживо, несагласно). Најзад, одвраћање од нежељеног понашања може се постићи променом спољашњих подражаја (ученике који заједно седе и ометају наставу треба развојити и преместити). То средство се веома радо користи у наставној пракси.

Класификација средстава спречавања се врши према многим критеријумима. Могло би се готово утврдити да постоји толико подела

¹⁾ Armel-Bugge-Wetzel-Wilhelm, Veränderung von Schulverhalten, Urban und Schwansenbergs, 1976, 184.

колико и њихових аутора. Иначе, најчешће прихваћена подела превентивних васпитних средстава је следећа: **надзор, скретање или замена мотива, упозорење, захтев** и, на послетку, **казна**. Наведена средства превенирања једнако се, у ужем значењу, користе у васпитању, тј. у обликовању личности васпитаника, као и у организованом учењу, тј. у процесу стицања и усвајања новог знања (искуства).

1. НАДЗОР

Превентивно васпитно деловање се, у првом реду, остварује надзором. Васпитаник се, на тај начин, жели очувати од мањих или већих скретања и странпутица. Као средство васпитања, надзор се примењује у родитељском дому и дечјем вртићу, у школи и слободном времену детета. Скоро да и не постоји ситуација у којој се не би могао користити надзор: однос детета према играчкама и сликовницама, однос према школским обавезама, раду и школском прибору, однос према родитељима, вршњачима и слично. У наведеним случајевима је, наиме, реч о развијању тачности и уредности, васпитању марљивости и савесности, формирању радних навика и навика културног понашања.

Надзор отпочиње у најраније дететово доба и траје све до потпуне зрелости васпитаника. Њиме се подстичу ученици да поступају сагласно постављеним захтевима и да се понашају према прихваћеним нормама. Надзор се не сме претворити у стални притисак, у малтретирање васпитаника. Већ и само присуство одраслих одвраћа децу од неприхватљивих облика понашања. Правилно постављен распоред *дневних активности* (учење, помоћ родитељима у кући, игра, одмор и др.) и праћење њиховог извршавања је, без сумње, најбољи начин надзора. Могло би се чак рећи да је то нужна претпоставка за сваки систематски надзор.

Наметање ауторитета учитеља и пренаглашена контрола поступања ученика може да ограничи његову слободу и, једнако тако, да закочи његово осамосталљивање. Појам "слободе" треба, и у овом случају, схватити у релативном значењу. С развојем зрелости васпитаника смањује се, разумљиво, потреба за *екстерним надзором* појединог ученика (усмерава се више на ученичку заједницу). Самосталност ученика се огледа у свесном *самонадзору*, способности ученика да надзире самога себе (интерна контрола), да влада својим поступцима. То је, уједно, и крајњи циљ васпитања које, постепено, треба да прерасте у свој виши облик, у *самоваспитање*.

2. СКРЕТАЊЕ ИЛИ ЗАМЕНА МОТИВА

Веома ефикасно средство у васпитању, посебно у васпитању деце раног и предшколског доба, представља скретање или замена мотива. Тежње и жеље детета се, помоћу тог средства, усмеравају у позитивном правцу. Ако се, на пример, дете хоће да игра неким ломљивим и вредним предметом, тада му се понуди нека занимљива играчка (лутка, лопта, лото). Њему се, дакле, не одузима предмет на силу, већ се дететова пажња оријентише према некој другој активности. Тако се избегава нездадољство детета које је, често, праћено јаким емоцијама, од лјутње и срђбе, па до плача.

И врсни васпитачи у дечјим вртићима се користе, такође, скретањем или заменом мотива. То је, у ствари, једно од најомиљенијих и најзаступљенијих средстава спречавања у васпитном раду са децом у тим установама.

За ученике који су одбачени у одељењу, који често долазе у сукоб с другим ученицима, који беже с наставе, те који се, и на друге начине, неадекватно понапшају, препоручљиво је да се примењује скретање или замена мотива. Таквим ученицима треба, с времена на време, поверити извршавање неке одговорне дужности. Они могу помагати учитељу у обављању припрема за излет, могу предводити разредну екипу на спортском такмичењу, могу организовати групу ученика која би се бавила хигијеном и естетиком школске околине. Тако се, заправо, спречава појава нежељеног понапшања, односно ученике, путем скретањем или заменом активности, усмеравамо према прихватљивом поступању. Ако се тим средством користимо адекватно и вешто, њиме се могу постићи запажени васпитни резултати.

3. УПОЗОРЕЊЕ

Када се ученику указује на недопустиво понапшање, када се подсећа на неизвршене обавезе, тада се користи упозорење. То је превентивно васпитно средство које се изриче речима, али и на друге начине (погледом, мимиком, покретом). Упозорава се, на пример: "Ниси се добро понео према пријатељу", "Сутра си дужан предати започети рад", "Ако не научиш о глаголима, имаћеш слабу оцену из матерњег језика" и слично.

Упозорење се појављује у четири облика. То су, од најблажег до најоштријег, следећи: примедба, опомена, критика и претња. Делотворност упозорења опада ако се оно користи пречесто. Затим, упозорење треба да се применjuје постепено и индивидуализовано. Међу ученицима, наиме, постоје знатне разлике: док једни реагују и на упозорење погледом, други су, опет, неосетљиви и на строгу претњу.

Ученику чије понашање незнатно одступа од очекиваног, упућује се *примедба*. Претходно је већ речено да је то најблажи облик упозорења. Примедба се упућује ученицима који намерно нарушују правила игре, који на часу причају, који упадају у реч учитељу, који задиркују друге ученике за време одмора. Примедба, заправо, значи: "Твоје понашање није добро и треба да га мењаш".

Када ученик заборави на своје обавезе, тада му се изриче *опомена*. То је, с обзиром на претходно наведено средство, нешто снажније упозорење. Опомена се чешће упућује ученицима млађег школског доба. Неретко, они заборављају на своје дужности и треба им, стoga, на њих подсетити. Опоменом се изражава изненађење због неочекиваног поступања ученика (превременог напуштања игре, суделовања у неком дечјем несташтву, грубости у односу према другим ученицима). Њоме се, сем тога, испољава нездадовољство, исказује негодовање, те упућује прекор васпитаницима због непримерног понашања.

Након више изречених примедаба и опомена, које нису дале очекиване ефекте, ученику се упућује *критика*. При томе, указује се на учињену грешку и објашњава у чему је њесна неприхватљивост. Осланајући се на вредне особине васпитаника, подстичемо га на промену дотадашњег понашања. Критика лакше пада ученику када му је изриче васпитач, а теже ако му је изриче заједница ученика.

Најснажније упозорење представља *претња*. Она се користи у случајевима вишеструког понављања неадекватног понашања. Претњом се упозорава на могуће неугодне последице ("Заборавиш ли још једанпут домаћи, твоји родитељи ће бити позвани у школу"). Она изазива непријатне емоције и праћена је страхом од казне. С разлогом се каже: као што обећање претходи награди, тако исто и претња претходи казни. Претњом се жељи спречити нежељено понашање, а тиме и примена казне. Њу не ваља изрицати неопрезно и брзоплето. Упућена претња се мора и остварити (претњом која се не може извршити не треба ни претити). У противном, она губи на педагошкој вредности.

4. ЗАХТЕВ

Средство васпитања којим се непосредно делује на вольну сферу ученика назива се захтев. Он мора бити доследно остварен. Иначе, страдаће учитељев ауторитет. Надаље, захтеви који се упућују ученицима треба да су добро одмерени: ни прелаки, ни претешки. Они, да би мотивисали ученике на веће залагање, морају незнатно да надилазе њихове могућности. Захтевом се тражи да се устраје у некој активности, да се започети рад доведе до краја. Он се исказује кратко и јасно, разумљиво и одлучно.

У почетку ученици доживљавају захтев као наметање воље васпитача. Касније, нарочито ако се захтеви постављају правилно, они постају могућност за доказивање ученика, за искушавање сопствених снага. Васпитаници, на вишем степену развоја, почињу сами себи да постављају захтеве. У томе их васпитачи свесрдно треба да потпомажу.

Нижи облик захтева је *заповед*. Изражава се одговарајућим глаголским начином ("Не долазите на наставу физичког васпитања без спортске опреме!"). Тон којим се заповеда треба да буде "достојан, пристојан, мушки и пун моралне и драмске снаге, а никада сувор, силнички и тирански. Одгајатељ не смије истицати да му је дана власт над дјететом. Не физичка снага него морална - ауторитет треба да се при том осјећа. Сваку заповијед треба извршити. Одгајатељ треба да је неумољив. Што рече, то не порече, али зато треба да прије добро промисли него заповиједа".²⁾

Ако се захтев жели изразити снажније, користи се *забрана* ("Не смеју се мучити домаће животиње!"). Претерана примена забрана се не препоручује. Оне могу проузроковати повлачење у себе, нездовољство и потисшеност, али и појаву тврдоглавости, пркоса и отпора, као и других неприхватљивих облика понашања ученика.

5. КАЗНА

Када се имплементација већ наведених средстава превсирања како оних блажих, тако и оних оштријих покаже неделотоврном, посеже се, у тим случајевима, за казном. То је последње и, без сумње, најјаче средство

²⁾ Д. Трстенjak, О одгоју дјеце, наградама и казнама, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1951, 98.

спречавања. Жели ли ученик избећи казну, мора се одрећи поступака који до ње доводе.

Казна има свој развојни пут, своју генезу. Она, пре свега, постоји од давнина. Оправдано се, иначе, поставља питање да ли је казна уопште потребна. Многи педагози, психологи, па и други стручњаци у свету, покушали су, у својим радовима одговорити на то питање (Hofer, Hurlock, Dobrick, Meyer и др.). Додуше, њихова мишљења о томе, не баш сасвим ретко, нису подударна. На пример, немачки аутор Scheiermacher тврди: "Казна не произилази из интереса васпитања, јер се њоме не постиже оно што васпитање има за циљ, она нема вредност, не може ништа поправити. Зато би се казна, као васпитно средство, требала избегавати".³⁾ Неки други аутори, опет, сматрају да постоје ситуације које се не могу другачије решавати већ само примсном казни. Наиме, кажњавањем се потискује нежељено понашање.

У новијим изворима на словеначком језику помиње се пет врста казни, и то: *управно-административне, морално-осуђујуће, казне надокнађивања штете, казне ограничавања, те, најзад, казне омаловажавања*. Највише простора се, при томе, поклања морално-осуђујчим казнама. Оне се, на првом месту, предузимају због поправљања нарушених односа у групи, разредном одељењу. Интензитет деловања казни из наведене групе (степени: неодобравање, хладније држање, нездовољство, разочарање, одузимање неког задовољства, необраћање пажње на васпитаника) зависи од угледа учитеља и осетљивости ученика.

У страној педагошкој литератури се, уз остало, говори о два типа казни: *давање аверзивних појачања и константнено уклањање појачања*. Први тип казне, у ствари, обухвата: претњу, јавни укор, казнене задатке и физичко кажњавање. Наведене казне делују одмах и наставници их, стога, држе веома ефикасним. Давање аверзивних појачања, као васпитна стратегија, примењује се, пре свега, да би се постигао висок ниво школске дисциплине. Ту је, дакако, реч о формалној, а не о стварној и свесној дисциплини. Неки други аутори, наспрот наведеним мишљењима, сматрају да су аверзивне казне нехумане и, дугорочно посматрано, неефикасне. О томе пишу Thomas, Armstrong, Becher и др. У разредима где се често користе позитивна појачања има око 9 посто сметњи. Међутим, у разредима с више аверзивних појачања, регистровано је око 30 посто тих сметњи.⁴⁾

³⁾ Armel-Bugge-Wetzel-Wilhelm, Veränderung von Schulverhalten, Urban und Schwansenber, 1976, 198.

⁴⁾ Исто, 100.

Контингентно уклањање појачања састоји се у томе да се, након појаве нежељеног понашања повлаче позитивна поткрепљења (одузимање цепарца због уништеног уџбеника). Ова техника тражи више времена и захтева доста стрпљења васпитача. Јавља се у облику одузимања омиљене играчке, новчаног кажњавања, социјалног искључивања и укидања привилегија.

Првенствена сврха кажњавања је да се поремећена атмосфера поправи, да се опет успостави нормалан ред и поредак. Осим што садржи прекор и осуду, казна мора укључивати и наду у могућност отклањања нежељеног понашања. Она се, управо због тога, не сме претворити у вређање и понижавање, суврот и злостављање. Сваки васпитаник поседује и позитивне особине, квалитетете од којих, у васпитном процесу, треба полазити и на које се ваља ослањати.

Употребу казне и кажњавања преко је потребно комбиновати с осталим превентивним васпитним средствима. Казном се жели ученик упозорити на учињен прекршај. Ако је васпитаник свестан свог преступа, казна ће деловати позитивно, даће очекиван учинак. Неопходно је да кажњавање буде објективно, праведно и непристрасно. Иначе, ученици ће казну доживети као самовољу учитеља, као освету. А то, готово без изузетка, доводи до негодовања, па и мржње.

О околностима у којима је дошло до преступа, о честоћи његовог јављања те од васпитаника који га је учинио зависи тежина казне. Строжије казне треба да се примењују што ређе. Деловање казне која се вишеструко понавља све је слабије.

Различите сметње у понашању могу, исто тако, бити узроковане прекомерним кажњавањем. Јавне примедбе, нарочито ако се упућују иронично и саркастично, доводе до несигурности и осећаја мање вредности (негативног самопоштовања). Осим тога, могућа је и појава штетних емоција, као што су: устручавање, повученост, потиштеност, апатија, анксиозност, ет цетера. Може се, у неким случајевима, јавити и такозвана "школска фобија". Под том синтагмом се подразумева "болешљиво, тегобно и поремећено понашање детета које је наступило у вези са његовим боравком у школи, те се због посебних околности и даље задржава".⁵⁾ То је, заправо, интензиван страх од сутрашњег школског

⁵⁾ G. Biermann, Kinder im Schulsreb, München-Basel, 1977, 120.

дана. Бројне су и различите ситуације у којима може доћи до "школске фобије". Једна од њих је, рецимо, и следећа: "Док код куће дете може да буде 'мамина маза' ако се понаша бебасто, такво понашање ће код наставника изазвати презир те изругивање од осталих ученика. У том контексту се школска фобија јавља као криза идентитета".⁶⁾

Типична ситуација у којој се појављује аверзија према школи је понављање разреда. Детету се, због тога, унапред оштро прети. А, понављање разреда је, већ и само по себи, "екстремна повреда дететових осећања о сопственој вредности". Ако се, сем тога, дете још кажњава и малтретира, то лако може довести до развоја "школске фобије".

Но, узроци појави о којој се овде говори не налазе се само у школи, већ, једнако тако, и у породици. До ње, на пример, могу довести превисока очекивања родитеља и њихови захтеви у погледу школског постигнућа детета. "Интеракција између родитеља и детета је примарна што се емоционалног нивоа тиче. У срећној породици остварују се позитивни васпитни утицаји који стабилизују дететову психу, дају му веће самонузданje".⁷⁾

Строго кажњавање, посебно у дужем временском периоду, може имати и трагичан исход. Наиме, "истраживања показују да се, у неким случајевима, могу појавити толико штетне емоционалне последице које понекад доводе чак и до самоубистава ученика".⁸⁾ У неким земљама света, попут Јапана, то је постала забрињавајућа појава. Просветне власти у тој земљи, у протеклом десетлећу или два, чине, на подручју моралног васпитања, све да би се проценат самоубистава младих смањио.

И на крају ваља поменути још једну озбиљну сметњу у понашању. То је, као последица казни, пораст деструктивности и агресивности. Заправо, васпитач који кажњава испољава, на тај начин, своју снагу и моћ. Његово репресивно поступање постаје, неретко, модел за понашање васпитаника ("Агресивношћу се учи агресивност"). Познато је, наиме, да су васпитачи који често користе казне и сами у детињству били извргнути кажњавању.

Школа будућности без казни и кажњавања је, вероватно, само лепа жеља, утопија. Реорганизацијом школског система и модернизацијом

⁶⁾ Andreas-Bartl-Bartl Dönhoff-Hopf, Angst in der Schule, Urban und Schwarzenberg, 1976, 24.

⁷⁾ Исто, 49.

⁸⁾ Исто, 139.

наставе може се, дакако, деловати на ублажавање и смањивање употребе средстава спречавања. Али, све док постоје функционални васпитни утицаји, постојаће и потреба предустретања и кориговања ученичког понашања. Неки педагози, пак, верују у школу у којој ће казне припадати прошлости, тј. верују у школу будућности без санкција и у педагогију без стресова.

6. ПОЗИТИВНА ОРИЈЕНТАЦИЈА У ПРИМЕНИ СРЕДСТАВА ПРЕВЕНИРАЊА

У васпитању је необично важно полазити, уважавати и применљивати принцип позитивне оријентације. То, у ствари, значи да се васпитни процес мора заснивати на постојећим особинама васпитаника, на његовим вредностима, пре свега. Да би се то остварило, нужно је што боље и што потпуније упознати сваког ученика.

Позитивна оријентација укључује веру у морално обликовање васпитаника. Истицањем његових позитивних особина потискују се негативне. Врстан васпитач не запажа само недостатке, већ и квалитетете васпитаника. И када ученик погреши, учитељ показује да у њега има поверења. Такав однос је, без сумње, снажан подстицај за прихватљиво поступање, морално деловање.

Примере позитивне оријентације у васпитању налазимо у изјавама наставника, попут: "Изненадило ме што се играш на часу, јер си, иначе, увек веома пажљив", "Верујем да ти се више никада неће догодити да си неискрен према пријатељу", "Заборавио си написати домаћи премда се то теби не дешава често", "Надам се да ћеш се у будуће понашати другачије према старијим особама, онако како ти то добро знаш", "Не успеваш постићи висок успех из математике, али си, зато, одличан из историје, географије и музичког васпитања".

У пракси се, нажалост, могу запазити и случајеви негативне оријентације у васпитању. Ту, рецимо, спадају обраћања ученицима, као што су: "Познајући те добро, нисам од тебе ништа ни очекивао", "Уопште не верујем да ћеш променити своје понашање набоље", "Колико год се ми трудимо, остаћеш ипак пропалитет", "Од тебе у животу неће бити ништа" и слично.

Негативном оријентацијом убија се вольја ученика, он губи поверење у сопствене способности и постаје малодушан. Није добро у васпитаника усађивати осећање да је бескористан и непоправљив. На стално кажњавање ученик се, напротив, привикне, те и даље, не мењајући своје понапање, чини све по старом.

Потребу оријентације на позитивно у васпитању истицали су, поодавно, многи педагози. То је био руководећи принцип у њиховом васпитном деловању. Ученику увек треба пружити прилику да исправи своје недостатке. У васпитника вальја веровати, те му, такође, омогућити да то оправда. Васпитач мора пронаћи, у природи детета,, такве нити на којима ће градити своја васпитна настојања. Према томе, никада не треба изгубити наду у успех васпитног рада.

7. ЗАКЉУЧАК

Превентивна васпитна средства се користе ради заштите и очувања васпитаника од негативних утицаја. Тим средствима се, заправо, настоји предупредити, односно спречити појава нежељеног понапања. Примена средстава спречавања, која се, у неким педагошким текстовима, одређују као консеквентно игнорисање, праћена је емоцијама неугоде. Неприхватљиво поступање се, превасходно, превенира ускраћивањем појачавања, али, једнако тако, и поткрепљивањем инкомпатибилног понапања.

Аутори се, међу средствима превенције, мање баве надзором, скретањем или заменом мотива, упозорењем и захтевом, а више казном и кажњавањем. То је, без сумње, најјаче средство спречавања. Постоји читав репертоар казни, од оних најблажих па до оних строгих и сирових. Последњим казнама се врећа достојанство ученика, њима се они понижавају и застрашују. Казна се, наравно, користи тек када се употреба свих других превентивних васпитних средстава покаже неделотворном.

Давање аверзивних појачања и контингентно уклањање појачања се,неретко, уградију у стратегију васпитних утицаја. Кажњавањем се, у ствари, настоји поправити поремећена атмосфера, изнова успоставити нормалан морални поредак. Оно, стога, мора да буде правично и непријатељско. Пречесто кажњавање може довести до различитих сметњи у понапању, од повучености до деструктивности.

У погледу примене казни и кажњавања у школи будућности постоје, међу педагозима, разлике у мишљењу. И док једни еуфорично говоре о школи без казни, други, опет, тврде да ће, све док постоји школа, постојати и потреба предусретања нежељеног понашања. Деловање казне је двојако: *превентивно и корективно*. Битно је, при коришћењу спречавања, уважавати принцип позитивне оријентације.

Примена казни и кажњавања има, разуме се, своје слабе стране. Оне се, у првом реду, тичу краткотрајности деловања, њихове присилне природе, профанисања ученика, наметнуте "дресуре", јављања негативних емоција, изазивања имитативне и оперативне агресије, угрожавања социјалних односа, појаву "парадоксалног ефекта", и тако даље. Међутим, највећа слабост кажњавања је попратна појава "двојности", односно "двостврукости" у васпитању. То је случај када се васпитаник, да би избегао казну, другачије понаша у присутности васпитача, а другачије када он није присутан. Корисно је примену казни, када је то могуће, комбиновати с осталим васпитним средствима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Andreas-Bartl-Bartl Dönhoff-Hopf (1976): *Angst in der Schule*, Urban und Schwarzenberg.
2. Armel-Buggle-Wetzel-Wilhelm (1976): *Veränderung von Schulverhalten*, Urban und Schwansenber.
3. Biermann, G. (1977): *Kinder im Schulsreb*, München-Basel.
4. Hofer, M. (1985): *Zu den Wirkungen von Lob und Tadel*, Bildung und Erziehung, Verstehen und Mieverstehen in der pädagogischen interaktion, 38 Jg. Heft 4/Dezember.
5. Рост, М. Д. (1981): Страх од школе, *Педагоџија 3-4*, Београд.
6. Струмчник, Ф. (1961): *Психолошке основе ин педагошка вредноста* казни (необјављена докторска дисертација), Љубљана.
7. Трстењак, Д. (1951): *О одбоју деце, наградама и казнама*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

СВРСМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

др Драгољуб Гајић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 886.1(02.053.2).09-32
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.39-55
Примљено: 28. 06. 1999.

ФАНТАСТИЧНЕ ПРИЧЕ ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ

*

Резиме: Фантастична прича Гроздане Олујић се не разликује од народне бајке, има исте јунаке и троделну структуру. Нема вишних сила. Укинути су временско-просторни односи. Фантастичне приче Г. Олујић задовољавају дететову потребу да крене ван простора у коме живи и подстичу дете на маштање.

Кључне речи: фантастична прича, троделна структура, укидање временско-просторних односа, подстицање дечије маште.

*

Summary: There is no difference between a fantastic tale written by Grozdana Olujic and a folk tale: both have the same protagonists and three parts structure. There are no metaphysical forces. The relations of time and space have been abolished. Grozdana Olujic's fantastic tales satisfy a child's need to leave the space of living and motivate his/hers imagination.

Key words: fantastic tale, three parts structure, abolition of time/space relations, motivation of children's imagination.

*

Резюме: Фантастичесий рассказ Грозданы Олуич не отличается от народной сказки, имеет одни и тожие герои и структуру состоящуюся из трёх частей. Фантастические рассказы Г. Олуич удовлетворяют потребность ребёнка чтобы двигнулся вне пространства в котором живёт и стимулируют ребёнка воображать.

Ключевые слова: фантастический рассказ, структура состоящаяся из трёх частей, отмена времено-пространственных отношений, стимулирование воображений ребёнка.

*

Књижевна остварења за децу у којима се приповеда у преувеличаном облику, у натприродном виду, као чудо или чаролија, спадају у фантастику.

Полазећи са оваквог становишта, посматраћемо бајке Гроздане Олујић да бисмо утврдили које од њених творевина можемо назвати фантастичним причама.

У бајкама Гроздане Олујић присутан је утицај народне бајке јер се у њеним творевинама појављују царства, цареви, царице и принцезе, одлазак у потрагу, доживљавање чуда и повратак у место поласка. У причама Гроздане Олујић присутна је троделна структура као и у народним бајкама.

Јунаци фантастичних прича Гроздане Олујић се обично не чуде кад се нађу пред чудима. Једино се чуди јунак приповетке *Месечев цвет*.

У фантастичним причама Гроздане Олујић нема виших сила (демона, вештица, вампира), осим у причи *Варалица и смрић* која једина може да буде фантастична прича, или, да покушамо да је за овај рад прецизније одредимо, обрнута фантастична прича јер у њој смрт не долази у овај свет, већ варалица одлази на онај свет да превари смрт.

Фантастичне приче Гроздане Олујић задовољавају дететову потребу за чудесним појавама и несвакидашњим догађајима.

Као и у правим фантастичним приповеткама, у фантастичним приповеткама за децу Гроздане Олујић укинути су временско-просторни односи.

У приповеткама Гроздане Олујић фантастично се збива и на земљи и у свемиру (на небу), чиме задовољавају чежњу детета да размакне границе света које спутавају његову машту. Тиме задовољавају потребу детета да завири и ван граница простора у коме живи и да открије тајне које га муче и покрећу и да машта и да чита.

Причање Гроздане Олујић полази од стварне, животне и препознатљиве стварности, па се развија ка фантастичном.

Пишући о елементима фантастичног у књижевности за децу, Нови Вуковић указује на њена битна обележја. Фантастично у књижевности за децу се "оријентисало на онај круг појава које су некако карактеристичне за дјечји свијет и дјечја интересовања: на слободну игру маште, на сан, на тражење сложеније и дубље егзистенције свијета биљака, животиња, предмета, играчака... Тако оријентисана фантастика није се могла знатније удаљити од чудесног, већ се с њим испреплитала, проширујући његове и своје границе".

У делима за децу, а посебно у фантастичним приповеткама Гроздане Олујић, јунаци не осећају противречност између два света, стварног и чудесног.

Фантастично у приповеткама Гроздане Олујић не продире у стварност, већ јунаци напуштају стварност и крећу у чудесан свет.

У *Уводу у фантастичну књижевност* Цветан Тодоров указује да је први услов фантастичног читаочева неодлучност. Своју неодлучност писац изричito саопштава исказима: "Да ли је сањао?", "Да ли му се чинило?", "Причињава ли му се?", а јунакову неодлучност да ли је нешто што доживљује и што се пред њим догађа истинито писац саопштава исказима: "Да ли сањам?", "Да ми се не причињава?", "Сањам ли ја то?" и сл. У фантастичним причама Гроздане Олујић постоји пишчева неодлучност и јунакова неодлучност.

Јунаци фантастичних прича, сем у мањем броју приповедака, кад се нађу у чудесном свету, не страхују, нису збуњени и не чуде се.

Гроздана Олујић се у приповедању често служи хиперболама (претеривањима).

За Гроздану Олујић као приповедача фантастичних прича могле би се навести речи Цветана Тодорова из поменуте књиге: "Представљени приповедач, дакле, савршено одговара фантастичном. Он је прихватљивији од обичног лика који лако може слагати. Прво лице које прича најлакше омогућује поистовећивање читаоца са ликом..."

Приповедање у фантастичним причама Гроздане Олујић је у трећем лицу.

Ако се, како каже Цветан Тодоров, фантастично одређује као посебно опажање чудних догађаја, онда су приповетке Гроздане Олујић фантастичне јер јунаци у њеним приповеткама посебно доживљавају чудне догађаје. Причање Гроздане Олујић не изазива ни страх ни ужас, већ радозналост. Приповедање је у перфекту: Догодило се...

Неке од својих приповедака Гроздана Олујић завршава позивом читаоцима да увече изађу и погледају у небо: тада ће се, за ведрих ноћи, видети жута измаглица или звезде. Тиме подстиче радозналост и тежи да увери децу-читаоце у истинитост својих приповедака.

У приповеткама Гроздане Олујић чести су преображаји јунака, необјашњиви и необјашњени. Ретко се догоди да је неки преобразај објашњен пред крај приповетке и тада га објашњава јунак приче.

Време и простор у приповеткама Гроздане Олујић нису време и простор обичног и познатог живота. Преобликовање простора је један од елемената фантастичног у приповеткама Гроздане Олујић. Приповетке Гроздане Олујић омогућују деци преинтелектуално сазнање узрочности простора и времена.

Фантастичне приповетке Гроздане Олујић допуштају стварно неоправдане могућности, како је за фантастичну причу написао Б. Томашевски. Приповетке Гроздане Олујић нуде двоструко тумачење фабуле. Она се може разумети и као стваран догађај и као фантастичан. Такве су приповетке Гроздане Олујић које се завршавају сликом да се на небу може видети нека слика која доказује да је догађај о коме се приповеда у причи био стваран.

У приповеци *Враћев дар* Гроздана Олујић фантастично гради са неколико карактеристичних обележја. У овој приповеци врабац говори и нестаје (необјашњиво), а девојчица помисли: "Мора да ми се причинило". Овом реченицом писац указује да је јунак приповетке у недоумици, што је једно од битних обележја фантастичне приповетке. Девојчица наставља да изражава своје недоумице кад чује врапца: "Да није он проговори?", пита девојчица не верујући себи и навуче покривач до браде. То би вальда требало да укаже да се јунак приче уплашио.

У поређењу са другим приповеткама Гроздане Олујић, ова девојчица је запрепашћена како разуме говор птица и буба (цврчка). Цврчак каже девојчици да затвори очи и она га послуша.

И представљени приповедач је такође у недоумици: "Ко зна колико је спавала? Шта сањала?" То је објашњење за брзо и лако савлађивање огромних раздаљина. Кад је девојчица отворила очи, била ја на обали неког језера, пред вратима дворца начињеног од светлости и "заблесну је сјај врта, какав никада није видела, ошамути мирис цвећа, за које никада није чула". Девојчица се не чуди јер види врт и цвеће који би требало да је увере да је у стварном (могућем) свету. Али око девојчице лете само плаве птице налик крупним плавим лептирима. Тада проговори птица: "Ја сам твој врабац", и необјашњиво нестаје. Није пре тога објашњено како је дошло до тог преображаја врапца у плаву птицу. Тада се врабац преобрази у плави прамен измаглице и нуди девојчици прегршт семенки.

После тога необјашњиво нестају и девојчица и врт. Девојчица у чуду протрља очи: "Је ли могуће?" Јунак сумња у своја чула, у недоумици је.

Била је опет у свом подрумском стану изнад кога су се, као стрма литица, дизала бетонска здања замрачујући видик. Овде је присутно брзо и лако савлађивање великих раздаљина и брза промена места радње без икаквих разумних објашњења.

На крају приповетке девојчица, јунак приповетке, нуди могућност за двоструко тумачење. Њена недоумица треба да увери читаоца да је све било плод маште: "Сигурно сам све то сањала", помисли девојчица. Поглед на семенке на длану сведочи да није сањала, па то нуди другу могућност тумачења, уверава да девојчица није сањала. И девојчица се више не пита да ли је сањала. Поверовала је семенкама на длану.

Оно што следи после тога делује уверљиво. Птице су летеле испред ње и јављале јој куда треба да иде, а цветови су се отварали да је поздраве.

На крају приповетке је необјашњив и необјашњен преображај, као и у народним бајкама, птице у младића. И у народним бајкама змија (животиња) претвара се у младића који хоће да се жени. Врабац који се претворио у младића пошао је да тражи лепотицу. Пошто је пошао и још је на путу, значи да постоји јер нема доказа да не постоји.

И приповетка *Тайна деца* грађена је сличним поступком. Причање почиње сликом о стварности. Девојчица врућом лепињом топи мраз на прозорском окну и угледа у кући радосне очи и шарену повезачу. Тај преображај који девојчица не уме и не може разложно да објасни јесте повод да изрази своју недоумицу: "Сањам ли ја то?"

Јунакиња ове приповетке крикне од чуда (не од страха) кад угледа девојчице у шареним сукњама. Пред јунакињом су биле лутке од дрвета

које су се смејале и певале. Лутке личе на децу које јунакиња приповетке зна, а једна лутка има њено лице. Због тога девојчица врисну "од чуда, од запрепашћења", дакле, опет не од страха.

Једна лутка проговори, а девојчица се томе не чуди. Лутка објашњава да Татага од дрвета прави лутке. Не објашњава, дакле, јунакиња настанак лутака и уверљивост њиховог присуства, већ то јунакињи саопштава лутка која говори.

На крају објашњења лутка упозорава девојчицу: "...а ти никоме ништа не причај ако желиши још да нас видиш". Очито је да лутка зна да је дете радознало и да би девојчица страсно желела да поново види лутке, па зато опомиње девојчицу и указује на могућност да то девојчица не сања јер постоји услов да би се лутке још који пут појавиле.

Одрасли, два мрка човека, уверавају се да постоје Татагина деца кад провире кроз прозор Татагине куће, а Татагина деца са Татагом лете пут неба и нестају. Необјашњиво лете и необјашњиво нестају, преображавају се у звезде, што је такође необјашњиво. Изнад Татагине куће деца виђају збијено јато шарених звезда.

Ова фантастична прича је у дослуху са народним легендама јер објашњава деци настанак јата звезда. Прича буди радозналост да се гледа у небо и да се машта. Овакав крај уверава читаоца да су Татагина деца постојала јер су се, иако необјашњиво, претворила у звезде, а звезде постоје, довољно је погледати у небо за ведрих ноћи.

Приповетка *Златокоса* је блиска *Татагиној деци* по завршној слици. Јунак приповетке је младић који је лепо свирао на свиралу. "Нежан и тих је био глас свирале, али траве и воде су од њега постајале лековите, заустављале се поплаве и пожари, отварала недра земље да покажу своја скривена блага", али није објашњено зашто је свирала имала чаробну моћ. Писац тврди да је свирала чаробна. Све се дододило у прошлости (приповедање је у приповедачком перфекту), па отуда потиче уверљивост казивања.

Јунак ове приповетке има чаробан мач, али наглашава: "Мач је само у мојој руци чаробан". Наравно да није објашњено како је и зашто је мач постао чаробан и зашто је само у младићевим рукама чаробан. Тим мачем је младић бранио болне и понижене. Овде је присутно карактеристично својство фантастичне приповетке на које ја указао Цветан Тодоров: чаробан предмет јеувек на страни добра, а против зла.

И свирала је чаробна, тек сад то објашњава јунак приповетке, само ако је његовим дахом покретана. Да су догађаји фантастични, открива понашање људи који су окружили младића и Златокосу: сопственим очима нису могли да поверију. И представљен приповедач је у недоумици: "Догађа ли све ово или је о ружном сну реч?"

И у овој приповеци је необјашњив преображај: младић и Златокоса су нестали и нашли се на небу. Брзо и лако су савладали огроман простор. Крај ове приповетке сличан је претходним, у дослуху је са народним легендама, подстиче радозналост и уверава да је причање било уверљиво јер ево доказа: "Лети, када су ноћи светле и топле, погледајте у небо и видећете: танани срп месеца не престаје да следи једна звезда". Представљен приповедач верује у чуда у овој причи и хоће да увери и читаоце, па им нуди доказе из стварног света, из свемира.

Фантастична прича *Огледало* настала је под утицајем народне бајке *Снежана и седам џајтуљака*. У приповеци Гроздане Олујић старица даје девојчици огледало и нестаје, као да се у дим претворила. На самом почетку је необјашњив преобразај, претварање материјалног, овде живог бића, у невидљиво.

Девојка је изненађена, али није уплашена. "Да јој на длану није било огледала, могло јој се причинити да јој се старица само причинила, али огледало је било ту". Представљен приповедач, а не јунак, указује на неверицу и недоумицу јер девојци као да се приснило, није се, дакле, могло дододити у стварности и на јави. Предмет на длану (огледало) указује на стварност.

Занимљива је за наше испитивање реченица која гласи: "...могло јој се причинити да се старица само приснила". Могло јој се причинити, а није јер је огледало уверава да је старица стварност. Или јој се јесте причинило, а огледало је враћа у стварност и уверава је у истинитост доживљаја.

У овој фантастичној приповеци предмет се неочекивано мења. Кад лепотица пожели: "Кад бих заувек остала овако млада, овако лепа, кад бих живела вечно" -огледало се разбија. Жеља да се живи вечно и да се вечно буде млад и леп је тема и народних бајки, али и покушај човека да надвлада сile које не познаје, а које управљају његовом судбином.

Радња ове фантастичне приповетке гради се на брзом протоку времена. Тек што лепотица пребаци шал преко рамена - десет година мину. Не окрете се добро - а син у момка израстао. Брзина протока

времена овде је доcharана аористом (пребаци, окрете). Писац запажа и наглашава брзину протока времена.

Кад лепотицу муж упита зашто је још увек млада, лепотица помисли: "Можда је ово само сан? "Јунак приповетке не верује у свој доживљај и своју неверицу и недоумицу објашњава могућношћу да се све то збива у сну. То је битно обележје ове приповетке.

Дечак, јунак приповетке *Златни тањир*, разговара са дрветом (пањићем) и уопште се томе не чуди. Али, кад угледа сјај на небу и од неке прозрачне прашине која као да је капала са звезда, дечак помисли: "Да не сањам?" Јунак изражава недоумицу и догађања смешта у сан.

Јунак ове приповетке се разликује од јунака претходних приповедака јер је за њега изричито речено де се уплашио. Кад је зачуо глас из пањића, дечак од страха "није смео да принесе ножић пању". Сада нема неверице. Дечак се уплашио, значи да је пањ стварно говорио.

Дечак из пањића издеља мало биће са капицом жира. Оно проговара, "а дечак у чуду протрља очи". Јунак приче се сада само чуди, можда зато што је биће мало, а он га је издељао. Патуљак саветује дечака да издеље тањир и да га остави у шуми да пренохи за време пуног месеца и тај захтев објашњава овако: "Виште никада нећеш бити гладан". Сада се дечак и не боји и не чуди. Верује у постојање патуљка и у његове речи.

После тога писац се служи другим стилским поступком да би наставио грађење фантастичне приповетке. Дечак необично брзо савлађује велике раздаљине: "Дечак се у трен ока попе до врха".

Патуљак се опет појављује као саветник и као неко ко открива тајне: "У сваком стаблу постоји неко сличан мени, а може га ослободити само онај ко воли дрво виште од свега на свету".

Сада је присутан други састојак фантастичне приповетке: "Маленог госта, наједном, нестаде, а нестаде и тањира". Дакле, необјашњиво нестају предмети и појављују се, необјашњиво, на другом месту. Дечак у кући на столу угледа златан тањир. И предмет се необјашњиво преобразио: од дрвеног тањира постао је златан тањир.

Крај приповетке нуди, на основу исказа представљеног приповедача, недоумицу: неко говори о дечаку, а неко о патуљку који у шуми комаде дрвета претвара у цветове и птице.

Две битне одреднице чине *Чаробну мешму* фантастичном причом: предмет се креће и говори. Ђубре расте у граду иако га грађани чисте.

Метла се сама креће, али није објашњено како и зашто и проговора дечаку иако опет није објашњено како је то могуће. Јунак ове приповетке уплашио се кад је чуо да нешто шушка иза ормана. Његов страх треба да увери читаоца да су постојали стварни разлози да се дечак уплаши. Метлица се сама покреће. И онда се дешава оно што је битно за фантастичну приповетку: "И, гле чуда! Почеке ћубре да бежи пред метлицом". Креће се, значи, још један предмет, али није објашњено како, зато је то чудо.

После тога метлица и лети: кад се отргла из руку људи, метлица је полетела увис и сама се зауставила у ваздуху. Онда метлица сама силази јер је чула и разумела говор људи. Старац је рекао да хоће да чисти и пред туђим вратима. На крају имамо још једно својство фантастичне приповетке: предмет прилази људима и помаже онима који хоће да чине добра дела, па и метлица чини добра дела и бори се против зла у људском понашању.

Од свих фантасичних прича Гроздане Олујић највише се приближила фантастичној причи за одрасле приповетка *Варалица и смрт*, али се у једном састојку битно разликује од фантастичне приповетке за одрасле. У првом делу је смрт међу људима, у другом делу приповетке човек (варалица) одлази из стварног света на други свет међу вештице да тражи смрт.

У овој фантастичној приповеци смрт је делатан јунак и говори мајци поред болесног детета: "Мораћеш ми га дати, луда мајко! За њега нема лека, јер нема човека који би с извора живота донео ... гутљајчић твоме сину".

Варалица гледа и слуша док се вештице свађају и уплаши се кад угледа птицу која има сребрна пера, гвоздене канџе, гвозден кљун. Овај орао је необичан јер проговора, а није објашњено откуд њему моћ говора. Орао и варалица играју карте и варалица на превару победи.

И још једном се варалица уплашио: кад је угледао да се вештица према њему окреће, њему се леди крв.

И савлађивање простора великим брзином је нешто што доприноси да ова бајка буде фантастична приповетка. Варалица трчи брже од ветра. И опет се плаши, осећа како му горњи зуби о доње ударају. После тога је у приповеци необјашњив преображај: змија се претвара у лепотицу. Варалицу занесе лепота Златокосе, али он мора да јури да би остварио циљ. И тада се дешава необјашњиво чудо. Представљен приповедач каже: "И гле чуда: што више змија јури за варалицом, све већи бива размак. У трен су били изнад облака". Тада се необјашњиво зашто појављује орао и

ставља варалици перце на рану. То је повод представљеном приповедачу да отклони јунакову и читаочеву недоумицу: "Да није било перца, могло се варалици учинити да је све био сан". За варалицу су његови доживљаји толико чудесни да су могући само у сну, а представљени приповедач на крају тврди да није био сан. И на крају је још једно обележје фантастичне приповетке: необјашњив нестанак: "Смрт као да је у земљу потонула".

За ову фантастичну приповетку битно је да варалица све чини да би помогао болесном детету да оздрави, да би, дакле, учинио добро дело и зато му орао помаже.

Приповетку *Месечев цвет* чине већ познати састојци фантастичне приповетке Гроздане Олујић. Јунак ове приповетке је чудан: "На танком врату, као балончић на танушном концу, њишће се дечакова чудовишна глава".

Предмети које представљен приповедач описује налазе се на необичним местима: "Високо изнад земље, као котаричице о небо окачене, њишћу се градске куле".

Следећи састојак фантастичне приповетке је неочекивано и необјашњиво кретање простора: улица се раствори - блесну ливада, зашуме поток. Дечаку су страни и ливада и поток, чудне му и страшне птице и жбуње. Врежу купине никад није видео..." Онда предмети проговарају. Купина проговара и опомиње дечака да је не гази. Кад дечак гази травњак, и овај проговора.

Кад угледа липу да се креће, дечак се чуди: "Откад дрвеће хода?" Овакво питање треба да увери читаоца да се дечак чуди стварној појави. Кад угледа очи на жбуну, дечак сам отклоња недоумицу и себе разуверава и каже: "Којешта!", помисли дечак. "Откуд жбуну очи? Мора да ми се приспавало". После толико чуда која је видео и доживео, дечак је у недоумици и зато каже да му се приспавало, да је све то могуће само у сну. Дечак је тиме хтео да утепи себе, да отклони недоумицу, "али му страх као ледена вода кичмом слази. Очице трепћу ли, трепћу". Свој доживљај и своју неверицу дечак покушава да објасни и својим сном и сном жбуња: "Мора да се и њима приспавало", помисли дечак, кад се жбун изненада окрете и закорачи ка њему." На крају је присутно и кретање жбуња.

Следећи састојак фантастичне приповетке је брзина и лакоћа савлађивања простора: "Док дланом о длан, грана се везала за грану, лишће сплело". Затим је неочекиван и необјашњив преображај: из жбуна излази старац седе браде до појаса. Онда је неочекивано и необјашњиво нестање: старац одједном нестаде.

Тек треће године кад је служио биље, дечаку се учини да разуме говор биља. Да биље говори, могуће је само у фантастичним приповеткама. Ту спада и моћ дечака да разуме говор биља.

Кад на себи запази необичан преображај, дечак се чуди: "Закорачивши (из шуме - Д. Г.), угледа Ведран своју сенку и зачуди се: проширила му се рамена, смањила глава". Све се то дододило зато што је чинио добра дела, па је тај преобразај тиме образложен.

Следећи састојак фантастичне приповетке је необјашњив нестанак и кретање простора: "Наједном нестаде пута и испод дечакових ногу зевну понор". Тада се неочекивано појављује купина и проговора дечаку Ведрану: "Твоја се стена на власи косе држи". И ово је чудо које купина није објаснила.

После тога је брзо и лако савлађивање огромних простора: "С мравињаком у наручју дечак закорачи на врежу и пређе преко ње као преко моста". Затим следи необично кретање воде: "Вода као махнита јури за њим", и пита Ведрана, што значи да вода може и да говори, али није објашњено како. Вода се обраћа Ведрану: "Јеси ли заборавио како си у очи извора труње бацао?"

Следећи поступак карактеристичан за фантастичну приповетку је брзина догађања и мењање појава: "И само што је трепнуо (дечак Ведран - Д. Г.) - избистри се први извор". Мрави помажу Ведрану и износе труње из извора јер је Ведран учинио добро дело - пренео је мравињак преко понора. Ведран се тако брзо креће да представљен приповедач каже да му се чини као да га невидљива крила носе.

На крају ове фантастичне приповетке је преобразај који није јасан јунаку, али читаоцу јесте. Јунак се преобразио јер је чинио добра дела. Зато се читалац не чуди, јунак се чуди и изражава неверицу: "Наже се над воду и крикну. Из воде, као из огледала, растао је ка њему лик високог прекрасног младића. Једва је могао да поверије да самог себе у води гледа..."

У приповеци *Звоно које је отомињало* само су два састојка фантастичне приповетке: звоно звони кад се чује крик погођене птице и преобразај настаје кад дечак пригрли и одбрани роду. Звоно се понаша као живо биће које не одобрава зло, а прихвата добро и приклана је добру.

Приповетка *Зачарани чичак* блиска је по јунацима приповеци *Варалица и смрт*. У уводном делу је сликање света ђавола, оностраног

света који је представљен као свет који читалац познаје: "Кад више ни мајка ћаволица није могла да издржи враголије најмлађег сина, решено би да га пошаље у Горњи свет, међу људима. Поглавица ћавола каже ћаволу да је чичак чаробан: свако на кога баци чичак стећи ће рогове и реп, али га и опомиње: "...налети ли чичак на неког коме је туђе добро важније од сопственога, претвориће се у ружу". Тиме представљен приповедач омогућује јунаку приповетке да наговести и објасни преображај. Тако се и дододи. Кад ћаволак баци чичак на грбаву девојчицу, она својим телом заклони брата. Чичак се претвори у ружу, а девојчица се претвори у лепотицу. Сада ћаволак не верује у овај преображај, па протрља очи: "Па, ја то сањам!" Ђаволак је кренуо међу људе да чини чуда, а кад се чудо дододило, ћаволак, а не људско биће, не верује. Свом преображају се не чуди девојчица него ћаволак који је проузроковао и видео чудо.

У приповеци *Крилати Белко* само је један састојак фантастичне приповетке. После летења, мрав мисли, дакле, то је чудо, да му се летење само приснило или само као чудо у грозници приказало. Јунак приповетке изражава неверицу и недоумицу и све што је чудно доживео објашњава могућношћу да је све било сан.

У *Чаробној птици* су присутна два састојка фантастичне приповетке: чаробна птица и неочекиван преображај. Часовничар дugo и упорно трага за чаробном птицом. "У једном тренутку готово да ју је имао у руци. Једино није могао да се сети да ли је то било у сну или на јави". Јунак приповетке изражава неверицу и зато представљени приповедач говори да јунак није поуздано знао да ли је то било у сну, па тек онда да је можда било на јави.

Часовничар трага за чаробном птицом јер ко има птицу, има дар да предвиђа будућност. Кад је коначно часовничар ухватио птицу, она га опомиње: "Добро и зло у човеку помешани су".

Пошто је имао чаробну птицу, часовничар је откривао ко жели да убије цара, па је на крају и у царевићу угледао будућег убицу: "Ах, убица! Погледајте будућег царевог убицу..." Та часовничарева реченица је узорак неочекиваног преображаја: "Цар сопственим очима није могао да поверије: umesto часовничара пред њим и дворанима стојао је гавран и грактао". Један од јунака приповетке не верује у неочекиван преображај, а читалац поверије јер је представљен приповедач образложио и целом приповетком и последњом реченицом преображаја.

Приповетка *Принц облака* говори о потреби детета да се вине у непознате и далеке просторе, да размакне границе овог света, да има моћи да разговара са облаком. Дакле, први састојак фантастичне приповетке је дечакова необјашњива моћ да разговара са облаком. Следећи део ове бајке грађен је по узору на народну бајку. Као што у народној бајци јунак треба некоме или нечему да помогне, да учини добро дело, да би стекао помоћника, тако и у овој приповеци дечак спасава гуштера, принца из Рода гуштера са звезде Бангалора. Необјашњено је чудо што тај принц чита дечакове мисли. Гуштер оставља дечаку коштулицу јер она може, као и у народним бајкама, да испуни три жеље. Кад испружи длани, дечак се зачуди: на длани је светлуцала Мерсадова кожица. Дакле, јунак приповетке изражава недоумицу и сам је отклања.

Састојци фантастичне приповетке у *Принцу облака* су што облак и жабац говоре, а није објашњено откуд им та необична и чудна моћ.

У приповеци *Човек који је пратио своја лица* чудо се дешава одмах на почетку причања. Довољно је да дрвосеча зажели: "Кад би неко од њих (лица - Д. Г.) било моје, можда би ми судбина била другачија". Чим је то изговорио, пред њим се створио Незнанац са капуљачом: за нарамак дрва даће дрвосечи врећу нових лица.

Дрвосеча се не уплаши и не зачуди кад из вреће прво извади маску ђавола коју одмах ставља на лице. Кад потом пред женом зажели да је скине са лица, схвати да је маска срасла за лице. Догодио се, значи, необичан и необјашњив преобрежај. После тога дрвосеча може да ставља нову маску на већ сраслу маску. Тако и чини: ставља прво маску војника, па кад се нађе у рову, ставља маску попа, па бежи из рова. На крају постаје циркуска луда, па за њим трче деца и смеју му се.

Тада се у јунаку приповетке јавља сумња: у разданје и у сутон мучило га је да ли је он и када био дрвосеча. "Можда му се то само приснило? Само у лудоме сну приказало". Ово нису јунакови искази, већ представљеног приповедача. Јунак не сумња у ново стање, већ сумња у свој првобитан облик. То треба да укаже на невероватност промена које су настале. Старац ће рећи дрвосечи да човек једино сам себи може вратити лице. Дрвосеча то не прима као чудо иако је он мењао своја лица.

После тога се у приповеци појављују два састојка карактеристична за фантастичну приповетку. Прво дрвосеча први пут након одласка са планине у сну виде своју жену, децу и дом. Жена се смешила, а суседи су

добардан називали. "Све је то само сан, отворивши очи, помисли и пређе руком преко лица". Јунак приче, дакле, уверава себе да је све оно што је представљени приповедач пре тога саопштио само сан. Јунаков исказ да је све само сан треба да увери читаоца у чудесност збивања у која верује јунак приповетке.

Кад је прешао руком преко лица, дрвосеча је открио да није вишег Смешно лице, да се преобразио. Овај неочекиван преображај је образложен јунаковим сном, па не делује као чудо.

Чуда настају у приповеци *Дечак и Принцеза* зато што усамљен дечак у усамљеној кући намести сто за двоје и каже: "Почињемо, Принцезо! Видиш ли како си бледа?" Тада настају друга чуда. Принцеза незнано како великом брзином савлада раздаљину и нађе се за столом наспрам дечака, а и храна се креће. За дечака је то чудо, тако каже представљени приповедач: "И гле чуда! Почеке да се празни тањирић. Разрогачи дечак очи, и виде прекопута ... седи девојчица, танка и ломна као пузавица. Пружи руку дечак преко стола". Дечак је своју неверицу изразио разрогаченим очима.

У овој приповеци чуда се дешавају другачије него у свим приповеткама о којима је до сада било речи. Принцеза црта цртеж из кога излази тигар. Преображај настаје кад из цртежа настаје животиња која се клања и проговори, обраћа се Принцези: "Буди краљица џунгле". Ни дечак ни Принцеза се не зачуде и не уплаши, а Принцеза одговара тигру као да је људско биће: неће да буде краљица џунгле јер има свог принца. После тога дечак предлаже Принцези да нацрта нешто чудно: "Нацртај Месечеву долину. Нацртај брод који ће нас одвести до ње...", а под Принцезиним прстима поче да оживљава брод, поче да расте. Цртеж се опет преобрађава, дакле, сада се ствар понапа као живо биће јер необјашњиво расте, али то ни за дечака ни за девојчицу није чудо.

Приповетка *Црвени макови* је занимљива јер има два дела. У првом делу радња се дешава у сну, а у другом у стварности. Жена без деце "усни да је у поље макова изашла". Тада помисли: "Могла бих их понети собом", и као крилате полете. Пошто је то женин сан, није чудно што лако савлађује велике просторе. Тек кад чује глас макова, жена помисли: "Мора да ми се причинило!" Убрзо ће њена неверица и недоумица бити отклоњене јер "окрену се жена ка месту одакле је глас долазио и виде како из чахура у њеном наручју вире сићушне главе деце". Ако је једно чуло вара, друго је уверава да треба да верује оном што види. Мајка се не боји и не

чуди се: "Пред запањеним погледом жене било је само празно небо и заталасано поље мака".

Тада настаје необичан преображај. Из женине сузе изађе дечак. После тога се све дешава у стварности. Дечак иде у школу и деца га ћушкају и ругају му се. Да је дечак необичан, указује напомена представљеног приповедача: "Речи учитеља зујале су као мушкице око његових ушију - чуо их је, али није могао да разуме".

Није објашњено како је и зашто је дечак добро схватао тајне трава и тајне лепе речи. И уместо да објасни то чудо, представљени приповедач пита (читаоца): "Је ли чудо што у дом дечака из сузе рођеног поче долазити народ да тражи помоћ за своју болест и тугу?" Једина невоља овог дечака је што само себи није могао да помогне.

Мајка одлучује да помогне сину, па је у овом делу бајке она делатан јунак. Источни ветар саветује мајку да се попне на Сунчев брег и пита Сунчеву мајку како да помогне сину. Наравно, није објашњено како ветар може да говори, како дечакова мајка може да разуме ветар, како може да говори Сунчевој мајци и како ће је Сунчева мајка разумети. И још једно јебитно за ову фантастичну приповетку: мајка се ничему не чуди. Упорна мајка пронађе Сунчеву мајку која проговара, а дечакова мајка се ни тада не чуди и не боји. Сунчева мајка јој каже: "Да би ти син до ње (среће - Д. Г.) стигао - ти мораш да нестанеш, мораш да у сунчеву пећ ... голим рукама бацаш жар".

После тога фантастични састојци у овој приповеци су неочекивани и необјашњиви преображаји. Прво израсте један цвет мака, па из њега излази девојка са звездом на оку, смеје се и полази ка истоку путем којим је жена дошла. Затим Сунчева мајка таче женино раме, а "жена осети како, наједном, постаје прозрачна и лака". Потом уследи још један необјашњив преображај: претворена у најлакши и најнежнији од свих облака, ношена источним ветром, она пође...

За овим следећи састојак фантастичне приповетке: лако и брзо савлађивање простора. Жена је полако, са висине силазила све ниже, док није угледала познати предео и родну кућу. Овај део приповетке има познату структуру фантастичне приповетке за одрасле: напуштање овог света, одлазак у други, овде у свемир, и повратак у стварни свет.

После тога су на реду необјашњиви преображаји. Жена није могла сопственим очима да поверије да је осмехнут момак оно слабашно и

забринуто дете. Потом се мајка преображава: постаје облак, плаче и из облака капље киша. И мајчине сузе се преображавају. "Како је која (суга - Д. Г.) на земљу пала, претварала се у крупан и црвен маков цвет". Први преображај у овој фантастичној приповеци је када су из мака провириле сићушне главе деце, а на крају се сузе преображавају у макове. То је једи-ни круг преображавања у фантастичним приповеткама Гроздане Олујић.

На крају приповетке представљени приповедач уводи колективног јунака - људе. Облак се понаша као живо биће: "Понекад, у зору и у сутон, људи су га видели како се спушта тако ниско тако да је изгледало као да завирује кроз прозор. Ко зна: можда се људима само причинило". Последња реченица представљеног приповедача изражава неверицу, односно то је необјашњиво чудо и због тога је ово фантастична приповетка.

Чест фантастичан састојак у приповеци *Мали свирачи* су необјашњиви преображаји. Свирање малих свирача има чаробну моћ - извлачи пупољке из голих грана. Звери излазе из шума и камењара и слушају их као затрављене. То је узорак што сама од себе ниче прича како њихова свирка управља одузете, глувима враћа слух, слепима вид. Мали свирачи за ту причу нису знали. У духу са претходним необјашњивим појавама логично је што бор проговара.

Следећи састојак фантастичне приче је необјашњиво кретање предмета: гране расту великом брзином и савлађују велике раздаљине: "Бор је све више растао, у само небо бежао". Дечаци, мали свирачи, необјашњиво су нестали са врха бора. И онда настаје последњи, необјашњен преобра-жај: дечаци су се претворили у цврчке и чује се њихова песма. Због оваквог завршетка, ова фантастична приповетка иде у ред оних које поетском сликом и фантастичном причом објашњавају постанак цврчака или неких звезда на небу, о чему је већ било речи.

Као што смо видели из претходних разматрања, фантастичне приповетке Гроздане Олујић имају иста битна обележја. Јунаци њених приповедака се питају да ли сањају кад се пред њима дешавају чудне појаве, уместо њих представљен приповедач каже да им се учинило, да им се чини, као да сањају, не сањају ли и сл. Другим речима, необични јунаци и необјашњиви догађаји не одигравају се на јави и не дешавају се у непознатом свету, већ су смештени на Снежну планину или у Источно царство.

Други битан састојак фантастичне приповетке Гроздане Олујић је необјашњив преображај. Ређе су кружни преображаји, као што је у

приповеци *Црвени макови*, или двоструки преображај, као што је у приповеци *Плава лисица*, или обрнут преображај какав је у приповеци *Плава лисица*.

Трећи битан састојак фантастичне приче Гроздане Олујић је брзо и лако савлађивање огромних раздаљина и најчешће је то кретање у небо и свемир уопште.

Четврти састојак фантастичне приче је кретање предмета. У приповеткама које смо проучили крећу се многи предмети. Јунаци фантастичних приповедака које смо проучавали ређе се плаше, а много чешће се чуде кад се нађу у свету који личи на сан и кад се пред њима дешавају необјашњиви и необични преображаји.

Радње фантастичних приповедака одвијају се и на небу и на земљи. Само у приповеци *Варалица и смрт* радња се одиграва и на оном свету.

Завршци фантастичних приповедака су поетске слике које могу деци-читаоцима убедљивије и прихватљивије да објасне појаве и промене у природи него строге научне истине.

Једина права фантастична приповетка је *Варалица и смрт*, која би могла бити назvana и обрнута фантастична прича јер јунак приповетке креће на онај свет да би учинио добро дело.

Необични јунаци фантастичних приповедака Гроздане Олујић помажу људима који се боре за добро да би победила доброта и лепота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тодоров, Ц. (1975): *Фантастична у књижевности*, Београд: Нолит.

Снежана Шаранчић

Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак

UDK: 884(02.053.2).09-32
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.57-66
Примљено: 23. 06. 1999.

БАЈКЕ ЗА ВЕЛИКЕ И МАЛЕ ЛЕШЕКА КОЛАКОВСКОГ

*

Резиме: Књигу Лешека Колаковског читамо као збирку бајки. Њихова основна одлика је сатиричност. Фантастичне својим елементима, дубоко реалистичне значењем, ове бајке казују најдубље истине о људима.

Кључне речи: бајка, сатирична бајка, фантастично.

*

Summary: The book by Lesek Kolakovsky we read as a book of fairy tales. Their basic feature is a satire. Through fantastic elements and realistic meaning they express the deepest truth on human kind.

Key words: fairy tale, satirical fairy tale, fantastic.

*

Резюме: Книгу Лешека Колаковского читаем как сборник сказок. Сатиричность является их основным отличием. Фантастические в своих элементах, глубоко реалистические в значении, эти сказки говорят самые глубокие истинные правды о людях.

Ключевые слова: сказка, сатиристическая сказка, фантастическое.

*

Свет чудесног и фантастичног је одувек близак човеку. Навикли смо да немогуће доживљајемо као могуће, као присан део свог бића. Од искони га носимо у себи, свакодневно сусрећемо у сновима и у машти. Живимо у простору између јаве и сна. Феномен чудесног се из дубина митске и религиозне свести настанио у фолклору и, временом, у литератури. Савремена књижевност и даље нуди место и начин да чудесно и фантастично опстају и да се развијају.

Логично је да при помену чудесног најпре помислимо на бајку. Сваки покушај да се одреди суштина бајке, да се притеће чврстим теоријским одредницама, бива осуђен на неуспех. Богатством значења која крије и приступа које нуди бајка остаје неухватљива књижевна врста. Као таква отворена је за промене, иновације и уплив елемената којих првобитно није било у њеној структури. Отуда и књигу Лешека Колаковског (Тринаест бајки из краљевине Лајлоније за велике и мале) можемо читати као збирку бајки иако ниједна није задовољила све формалне и структуралне компоненте бајке као жанра.

Јесу ли бајке Лешека Колаковског заиста бајке? Ако јесу - какве су то бајке? Ако нису бајке - шта су?

Ако је основна намера бајке да помоћу илузије подстакне читаоца да заборави на свакидашњицу, онда бајке Лешека Колаковског не испуњавају такву функцију. Оне чине управо супротно: разбијају сваку илузију и приморавају читаоца да се суочи са истином о себи и свету у ком живи. Начином на који нас суочавају са реалношћу ове бајке су огледало стварног живота, потреба, страхова и глупости својствених човеку.

Теоријско дефинисање бајке мањом се своди на следеће: бајка је књижевна врста у којој се чудесно и стварно, натприродно и свакодневно лако преплићу не збуњујући ни јунака ни читаоца. Све што је необично и чудесно прихватата се без чуђења. По том кључу неке бајке Лешека Колаковског заиста јесу бајке, али неке и нису. Књижевна теорија је, бар донекле, јасно утврдила елементе који чине бајку особеним жанром. Композиција је редовно трочлана: почетак бајке везан је за реални свет, средишњи део за свет чудесног и натприродног, а свршетак бајке нас враћа у реалност. Бајке из Лајлоније немају такву трочлану композицију. Њихова радња је смештена у једну раван, у свет чудесног, у измишљену земљу препуну чуда и апсурда. Ипак, читајући бајке, имамо утисак да се

оне не померају из света реалности ма како гротескне биле. Следећа одлика бајке је кратка експозиција, што је у овој збирци испоштовано. Уводни део је сведен на неколико реченица (често само једна), те одмах бивамо премештени у средиште забивања. Стереотипне почетне формуле "био једном један" овде нема, свака бајка почиње другачије. Одлика бајке је срећан крај, расплет пун оптимизма. Јунаци из Лајлоније не живе "срећно до краја живота", шта више о њиховој судбини најчешће ништа не знамо. Ове бајке остају без коначног расплета што читаоцу даје слободу да их оконча по својој жељи.

Битна жанровска одлика бајке је и недефинисаност времена и простора. У бајкама Лешека Колаковског простор је прецизно одређен (измишљена краљевина Лајлонија, њени градови), а време симболички назначено (у пролеће, кад цвета руменак). Ликови у бајкама су шаблонизовани, не мењају се, не старе, не зна им се ни име. Углавном су дефинисани уопштеним одредницама: најмлађи брат, царев син, шегрт, баба... У бајкама из Лајлоније није тако. Сваки јунак има своје име, знамо и занимања којима се баве, често и старосно доба. Они су индивидуе које се током бајке мењају. Чудесно на њима оставља траг, они се плаше, радују, они пате и очајавају, у зависности од онога што им се дешава. Све ово нас упућује на помисао да ова збирка не задовољава уобичајене норме које су нужне за одржавање бајке као жанра. Очито је да оне нису писане у складу са народним обрасцем јер и онај суштински, најбитнији елеменат бајке не постоји. У Лајлонији нема чудесних бића, нема вила, патуљака, златних птица, аждажа и крилатих коња, нема чаробних штапића.

Ваља имати на уму и промене које је фолклорни модел бајке претрпео при трансформацији у уметнички. Појачана дескрипција, вишезначнија симболика, лирски елементи, хумор и редукована ирационалност су неки од елемената које уметничка бајка доноси. Шарл Перо је смањио степен присутности ирационалног и бајку чвршиће везао за стварност. Браћа Грим уносе лирске и драмске елементе, а Пушкин наглашенију социјалну компоненту. Андерсен понајваше одваја уметничку бајку од фолклорних корена користећи симбол, иронију и алегорију. Његове бајке немају срећне расплете, шта више, лирски, носталгично интониране, оне су изразито тужне. Препознаје ли се бар нешто од поменутог у бајкама Лешека Колаковског? Ниво ирационалног је заиста смањен, самим тим бајке из Лајлоније су јаче везане за реалност. Препознајемо и несрећне завршетке, препознајемо и разуђенију симболику. Ипак, растегљива

форма бајке и даље дозвољава уплив нових елемената. У овом случају нови елементи су сатира и философија. Постављајући их у средиште свог дела, Колаковски је понудио захвалан модел за исказивање најдубљих истине о човеку.

Ако је, након реченог, тешко потврдити да су бајке из Лајлоније заиста бајке, можемо покушати са најсроднијом могућности. Да ли је овде реч о фантастичним причама? Основно разликовање бајке и фантастичне приче најлакше (и најчешће) се објашњава разликовањем појмова "чудесно" и "фантастично". Чудесно у бајкама се прихвата без чуђења, као нормално и природно. Јунаци бајке се не дају збуњити. Фантастична прича подразумева баш зачуђеност и збуњеност јунака оним што му се догађа. По оваквом кључу неке бајке Лешека Колаковског се могу уврстити у фантастичне приче, док неке и даље остају бајке. Ипак, треба имати на уму да фантастично у књижевности можемо добити веома лако: доволно је само једно одступање од усталјеног поретка, један искорак у нереално и немогуће. Таквих одступања има на прстек у бајкама из Лајлоније. Ма како чудно звучало, чињеница је да савремена књижевност уз помоћ фантастике најјасније говори о стварности. Фантастично није само игра и не подразумева искључиво приче о духовима, вампирима и којекаквим аветима (у фолклорној варијанти), ни оне о свемирским летачима и роботима (у СФ варијанти). Модерна књижевност све више користи могућности психолошке и сатиричне фантастике која се пише са јасно одређеним, критичким побудама и циљевима. Подсетимо се само Милована Глишића који је мешањем ироније и фантастике критиковао болесно сујеверје. Радоје Домановић спаја сатиру, алегорију и фантастику, уз појачану идеолошку компоненту у критикама тадашње, а и садашње, Србије. Фантастику ћемо пронаћи и у Андрићевом делу (*На Дрини ћуђирија, Јелена, жена које нема, Кућа на осами*), у Лалићевој *Лелејској гори*, у делима Данила Киша, Добрице Ђосића, Пекића, Булатовића, Павића... Очito да писци које понајвише везујемо за реализам и радо и често се користе фантастичним да би ту исту реалност јасније сагледали и представили. То никако није случајно! Да је такав рецент ваљан, знали су и Свифт, и Рабле и толики други пре нас. Уколико је писцу заиста стало до тога да себе и друге сагледа критички, уколико жели да разоткрије све изопачености којима је ово време пренатрпано, он мора изнаћи жешће, "убојитије" средство, јачу, чулнију, сликовитију форму. Отуда, из истих побуда, сатирично и фантастично чине срж дела Лешека Колаковског.

Како окончати проблем жанровског одређења? Сам писац је понудио могућност да ове бајке читамо као сатиричне и философске приче, што оне и јесу. Поштујући основно обележје сваке и имајући у виду растегљивост и отвореност бајке као жанра, можда се можемо определити са одређење: сатирична бајка. Јер, свака сатира настоји да нам каже исто: људи су пролазни, а глупост њихова је вечна. У фантастично-бајковитом оквиру настанила се сатира и учинила бајке из Лајлоније вечно актуелним и реалистичним. Истински прави сатиричар, попут Колаковског, паметан је и доброћудан човек који уме да нађе прави начин да нас подсети на погубност глупости, сујете, похлепе и свих осталих мана које у себи носимо.

У бајци *Грбе* Колаковски обраћује тему честу у књижевности: проблем двојника, преображаја, цепања личности (сетимо се само терора двојника код Достојевског и преобразаја код Кафке). Јунак бајке и није јунак јер не испуњава основне одреднице. Он никуда не иде, ни за чим не трага, не побеђује зле силе и непријетеља. Јунак ове бајке само подноси, пасивно, тихо и несрећно фантастику која га је снашла. Тако се Ајио потпуно одвојио од традиционалних јунака бајке који, увек успешно, носе чудесну радњу на својим плећима. Радња ове бајке је смештена у реалан свет, а и сама је таква (заштића је могуће да човеку израсте грба на леђима). У тренутку када грба израсте у агресивног двојника, контрола над светом реалног се губи, фантастика господари и у потпуности надвладава реалност која се до краја неће вратити у уобичајено бајковитом облику. Свет је настањен наказама, ругобним израслинама. Људи немају ни воље ни снаге да се одупру њиховој саможивости и безочности, њиховом вербалном и физичком терору, те лагано изумиру. Упозорава нас Колаковски да је једноставно и лако дозволити да се зло на свету намножи и загосподари, упозорава нас да то зло долази из нас самих, упозорава нас да је тешко зло искоренити, уништити. За такав подухват је потребна снага духа, вера и енергија које у себи имају једино деца. Отуда и такав завршетак: једино син несрћеног Ајиа осећа и види истину, верује у њу, не да се обманути, и, што је још важније, спреман је да се за истину бори. Очито је да Колаковски, с правом, верује у снагу и моћ младости која једина може унети мало оптимизма. У широким оквирима бајке дата је критика људске пасивности. Сваки човек је укрштај добра и зла, саздан од светлог и тамног, али чињеница је да од сваког појединца зависи која страна ће надвладати. (Не мора увек Кирка од људи правити свиње, неки

пут то сами себи урадимо!) Критичка намера писца је јасна, а људска негативност, уз помоћ фантастичног уобличења, застрашује својом истинитости.

У којој мери је човеку данашњици важно да се уклопи у модел живљења који му друштво намеће тема је бајке *Како је Гиом йосијао старији гостодин*. Настојећи да испуни захтеве које шаблонизовано друштво пред њега поставља, несрећни Гиом до краја приче губи свој идентитет, те не зна да ли је новорођенче, младић или старији господин. Колаковски се свим срцем руга свету одраслих дефинишући га искључиво материјалним. Једини услов за прелаз у "вишу", срећнију и успешнију сферу живљења јесу стандардни реквизити: онај који поседује шепшир, наочари, кишобран и бркове аутоматски постаје старији. Не тражи се квалитет, већ, поштовање форме. Деца такву игру добро познају. Девојчица ће се успети на ципеле високих потпетица, обући неку од мајчиних хаљина, измазати се шминком. Дечак ће прилепити бркове, привезати кравату и ставити новине под мишку. Дечија игра одрастања очито се ни по чему не разликује од стварног упињања младог света да буде старији, а то би требало да значи паметнији, успешнији, богатији и срећнији. Тако је оштрица критике уперена у свет који себе одређује само формом. Бајковито царство среће савременог човека ствара се специфичним чаробним штапићем: кишобранима и брковима!! Уколико неки од обавезних "магијских" реквизита не поседујемо, вилајет среће нам остаје недоступан. Ова бајка не задовољава ниједан уобичајен захтев који се пред бајке поставља: нема трочлане композиције, нема чудеса, нема срећног расплета... Ово је гротескна слика друштва у ком живимо, ругалица нама самима јер се у Гиому, ипак, препознајемо.

Бајка *О славном човеку* говори о настојању човека да буде неко и нешто, посебан, другачији, запамћен. Тат жели, по сваку цену, да постане славан човек иако нема предиспозиције ни за шта. Није важно у чему, само да буде славан! Најћелавији? Најспорији? Да сакупи највише масних мрља на оделу? Да најбрже увлаци конац у иглу? Да најбрже мења кравате? Вештачки изазвана посебност и слава тема је ове ругалице људском роду. Сва апсурдност таквих тежњи осликана је у иронично срећном свршетку: Тат је остварио свој сан, постао је у нечemu заиста највећи на свету. Постао је најмање славан човек, о њему нико ништа не зна, њега се нико не сећа, он више не постоји. Је ли то крајњи резултат људског упињања да

се разликује од других људи барем по јачини своје глупости и сујете? Колаковски одговор оставља нама.

Побуна појединца, негирање ауторитета и одупирање правилима су проблеми које Колаковски, на свој начин, обраћају у бајци *Како је бог Majор изгубио пресјо*. Бог Мајор је персонификована слика власти, његови закони оличење бесмисла апсолутистичких законика. Јасни су закони бога Мајора: што је горе није горе него доле, што је доле није доле него горе! И готово! Људи се, наравно, покоравају, настоје да буду и слепи и глупви и луди. Не питају се, не сумњају, не замерају се ни богу ни закону. Они немају личне одлике и ставове, они су опредмећена друштвена улога стада. Али, човеку је својствена пасивно послушна природа подједнако као и бунтовна. И побунио се први човек у земљи Лајлонији! Што је доле доле је и никако другачије! Што је горе горе је! Оби, Убијев брат, први против бога. Митско прометејство поново, заувек, савремено. Дошавши богу на истину, браћа добијају по заслуги: грешни Оби у пакао, честити Оби у рај. Но, побуна је заразна. Срећници у рају, подстакнути Убијевим примером, коначно схватају да нису ни најмање срећни, упркос наредби бога Мајора. Ето побуне усред раја! Са земље се проширила на небеске сфере. Закони бога Мајора виште не важе, нико их не поштује. Посматрамо људе који уживају у привидној слободи. Који је крајњи резултат побуне против правила и наметнутих закона? Да ли постављање нових? Углавном се све, заиста, своди на то. Закони морају постојати, човек је биће које не може функционисати без јасно утврђених правила. Оно што је некада било апсурдно, незамисливо, сада постаје нормално. Да ли је за људске законе важнија форма од садржине? Мењамо ли законе из стварне потребе да достигнемо истину и правду, или то чинимо стихијски, ради мењања? Користећи надреалне сфере и фантастичан оквир ова бајка је симболички осликала вечиту људску тежњу да мења усталјен поредак ствари, али и потребу да увек изнова прави нов. Можда ова бајка говори о покушају човечанства да освоји слободу мишљења показујући најпре до које мере човек може бити спутан и спретнат бирократијом, формалностима, законима. Модерно друштво се, опет, најреалније приказује уз помоћ фантастике. Ову бајку можемо посматрати као привидну метаморфозу човечанства. Фантастична је по својим елементима, а дубоко реалистична својим значењем. Колаковски нас донекле посматра као Сизифа. Камен промена се одвајкада гура на исти начин, истим путем, а сваки успех је само привид.

Бајка *Рат са стварима* обрађује тему честу у књижевности за децу: оживљене ствари. Палачинке са ћемом увек задају бриге, час су плачљиве, час се подмукло смеју, час беже са тањира. Несрећни Дито понајвише трип због њиховог неподношљивог карактера, шта више, све ствари су такве. Ова бајка је изузетно блиска деци јер деца одлично разумеју како ствари могу имати своју вољу. Оно што деца ураде, а знају да не ваља, дефинишу као "урадило се само". Палачинке није нико појео, оне су саме, онако пакосне какве јесу, побегле. Ниједно дете није исцедило попа пасте за зубе из тубе, то се паста сама исцедила. Из пакости, наравно. Тако се и прозори сами ломе, дугмад сама отпадају, јастуци се сами распружавају, а кошље, где чуда, саме прикупљају масне мрље! Одрасли, наравно, то не могу да схвате. У духу *Малог Ђеринца*, они ништа не разумеју, све им се мора сто пута објаснити. Предмети, очито, више воле одрасле јер су уз њих покорни и удворички мирни. Само са децом показују своје право, злобно и самовољно лице. Свако ко познаје децу вероваће ономе што је истина - ствари заиста имају своју вољу! За свет деце то је сасвим нормално. Једна од одлика дечијег мишљења је анимистичко поимање света. Дете верује да свака ствар има душу, да је жива, посебно ако је та ствар корисна човеку јер човек (дете) је центар света. Отуда није чудно што су добри познаоци психе детета искористили такав мотив у својим делима. Сетимо се *Данојлићевих* сапуна, Радовићеве радознale виљушке, Балоговог заљубљеног стола који се упорно мота око столице, својевољног Пинокија, војске карата у Алиси, Десанкине приче *Чудноват дожај у проравници и грачака...*

Блиска деци је и *Прича о дечијим играчкама*. У апсурдно гротеској атмосфери ова бајка казује праву истину о природи детета и дечије игре. Игра је потпуно слободна, неспутана активност, те као таква дозвољава и крајње слободан избор играчке. Девојчица Меми поручује глобус природне величине који унесрећени отац не може платити. У замену јој нуди прави глобус-земљину куглу! Након мало дурења, Меми ипак прихвата понуду. Избушила је целу Земљу јер је то омиљена игра у Лajлонији, а отац је у затвору извлачио поуку како не треба шкrtтарити када су у питању дечије играчке. Игра, очито, све дозвољава! Зашто Меми буши Земљу? Можда нас Колаковски упозорава да деца често опонашају свет одраслих и настоје чинити исто што и они. Ако се сви у Лajлонији забављају бушећи глобусе-играчке, зашто не би и она!? То је својеврсно упозорење одраслим да пазе шта раде и какав пример дају детету за

углед. У сваком случају игра је могућност да дете искаже све оно што у себи носи, она је катарзична делатност кроз коју се дете ослобађа конфликта. Идилична слика о детињству, као апсолутно срећном и безбрежном добу, јесте мит који одрасли стварају, а не стварно стање ствари. Деца имају и проблема и мука и страхова. Једини доступан начин да их се ослободе је играње. Ко зна какву муку мала Меми жели да преброди путем агресивности!? Треба знати и то да игра није увек везана за потребу за сазнањем. Меми може да буши Земљу да би дознала шта има унутра, али и не мора, бушење постоји ради бушења. У томе се крије суштина игре, она је ослобођена сврсисходности. За дете је најважније да се активно односи према свету. Оно може бити подједнако задовољно и ако ствара, али и ако руши. Суштина није у крајњем исходу већ у промени, у мењању усталеног поретка ствари.

Један од путева да се развија мишљење свакако је суочавање човека са манама и глупостима које су му својствене. Путем таквих откровења/открића човечанство напредује. Допринос је дао и Лешек Колаковски својим бајкама из Лајлоније. Поигравајући се гротескно људским слабостима, дајући им симболичко-фантастичан вид, изрекао је истине о свима нама. Сатиричне бајке из Лајлоније су литерарно уобличене дилеме човечанства. Коначно решење писац није дао. Отуда нас ове бајке помало подсећају на тестове недовршених слика и реченица из психологије. Бајке Лешека Колаковског не би требало посматрати као тенденциозно дидактичне јер њихов циљ није да поуче већ да подстакну читаоце да је сами пронађу. Хоћемо ли успети зависи од представе о истини коју имамо. Фантастично у овим бајкама може бити апсурдано и необично само у поређењу са том представом, а никако у поређењу са стварношћу.

Бајке из Лајлоније су намењене, углавном, одраслима те се можемо запитати у којој мери их деца могу разумети и волети. Сигурно да детету неће бити тешко да се саживи са фантастичним елементима бајки, али сатирична срж може да промакне. Но, не мора да значи. Деца имају веома добро развијено чуло за скривена значења. Ове бајке ће им показати да свет одраслих и није претерано паметан и храбар свет, да и они чине свакојаке глупости, да су често немоћни, очајни, саможиви и недоказани. Више никаква мистификација није могућа, свет одраслих није зачарани свет вредан снова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вуковић, Васо (1989): *Увод у књижевност за децу и омладину*, Никшић: Универзитетска ријеч.
2. Група аутора (1989): *Српска фантастичка*, Београд: Српска академија наука, књига XLIV.
3. Колаковски, Лешек (1987): *Тринаест бајки из краљевине Лајлоније за велике и мале*, Горњи Милановац: Дечје новине.
4. Пражић, Милан (1971): *Ибра као слобода*, Нови Сад: Културни центар.
5. Проп, Владимира (1987): *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.

др Првослав Јанковић

Учитељски факултет

Сомбор

Прегледни чланак

UDK: 372.4

BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.67-82

Примљено: 23. 06. 1999.

НЕПОСРЕДНА ПРИПРЕМА ДЕТЕТА ЗА ШКОЛУ

*

Резиме: У раду се разматра психолошко-педагошка основа, значај и садржински аспекти тзв. непосредне припреме детета за школу. Реч је о припреми детета за наставни рад у предметима: матерњи језик, односно почетно писање, Математика и Познавања природе и друштва. У склону садржинске основе поменутих видова припреме овде се разматрају и конкретнија дидактичко-методичка решења за која сматрамо да у пракси непосредне примене доприносе не само унапређивању васпитања и образовања деце у породици и вртићу него и подизању нивоа ефикасности наставе на почетном ступњу школовања.

Кључне речи: дете, припрема за школу, читање, писање, Математика, Природа и друштво.

*

Summary: Psychologically-pedagogical bases, significance and contents aspects of so called immediate preparation of a child for school have been discussed in the essay. The subjects included are: Native Language, that is Elementary Writing, Mathematics and Acquaintance of Nature and Society. In the frame of the content bases of cited aspects of preparation some more concrete didactically-methodical

solutions have been discussed here. These are considered to be a support not only for better education of children in a family and in a preschool institution, but for an instruction efficiency level of elementary schooling.

Key words: child, preparation for school, reading, writing, Mathematics, Nature and Society.

*

Резюме: В работе обсуждается психологическо-педагогическая основа, значение и аспекты в содержании так называемой непосредственной подготовки ребёнка к школе, к учебной работе, для предметов: родной язык, математика, природоведение и обществоведение. Здесь обсуждаются конкретные дидактическо-методические решения для которых считаем что в практике вносят свой вклад не только в прогрессировании воспитания и образования ребят в семье и в детском саду но и в повышении уровня, эффективности начального обучения.

Ключевые слова: ребёнок, подготовка к школе, чтение, писание, математика, природоведение и обществоведение.

*

Полазак у основну школу за дете представља велику промену у дотадашњем начину живота. Да би дете ту промену што лакше пребродило, прихватило школске обавезе, а уз то и на самом почетку школовања постигло очекиван успех, који је подстицајан и за целокупно касније напредовање у школи и настави, веома је важно да се дете за школу што боље припреми. Припрема се остварује целокупним предшколским периодом живота детета како у породици, тако и у установама за предшколско васпитање и образовање деце. Међутим, најзначајнија је тзв. непосредна припрема, која се углавном временски поклапа са шестом годином живота детета, претежно се остварује у породици и вртићу, а садржином се односи на наставу:

- матерњег језика, односно почетног читања и писања,
- математику и
- познавање природе и друштва (околине).

Разуме се да је значајна и припрема која се остварује на плану физичког, психичког и социјалног развоја детета, но ми ћемо се у овом раду бавити само питањима непосредне припреме од значаја за почетни успех детета у настави.

Непосредна припрема детета за школу највише се односи на подстицање развоја когнитивних способности које омогућавају успешно учење. Ова припрема има за циљ да дете стекне нека логички уређена предзнања потребна за успешно укључивање у наставу почетног читања и писања, Математике, Познавања природе и друштва и других наставних предмета. За почетни успех у свему потребно је да дете претходно овлада неким техникама мишљења, да се до одређеног степена развије пажња, важније способности изражавања (говором, покретом, ликовно, музички), упорност, истрајност, самосталност, технике рада и употребе једноставнијих средстава за рад, интересовања као и искуство које има значаја за даље учење и напредовање детета.

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА ЗА ЧИТАЊЕ

На основу искуства скоро сви учитељи данас изјављују да учење читања више није никакав проблем за ученике првог разреда основне школе, па због тога нема потребе за неком нарочитом припремом детета, поготово не за оном која би се односила на подучавање детета у технички читања. Потребно је нешто важније од тога, а то је да дете пре него што пође у школу заволи књигу, да се интересује за њену садржину и да стекне навику и потребу да му се прича и чита.

Развити интересовање детета за причу и читање није тешко јер свако нормално дете воли да му се прича, чита или пева. Како има бујну машту и јака осећања, дете веома интезивно доживљава све оно што чује. Због тога је, нпр., Ф. Фребл цео свој систем васпитања и остale детету угодне активности прожео и песмом.

Онај ко деци прича или чита, док то чини, осећа се некако опуштенијим и спонтанијим него обично, па тиме лако успоставља контакт и комуникацију са дететом. Због тога причање и читање нису значајни само по томе што се тиме остварује васпитање и сазнавање, већ и због тога што су ово, педагошки гледано, добра средства да се у детету изазову позитивне емоције и да се задобије емоционална наклоност и љубав детета. Зато сва деца воле одрасле особе које умеју и хоће радо да им причају или читају.

Када је реч о причању и читању, поставља се питање: *шишадеци причаш или чишаш?*

Одговарајући на то питање, дечји песник Драган Лукић и други сарадници у једној публикацији о овом проблему (1961, 6-7) утврдили су неколико захтева.

1. Оно што се деци прича или чита треба да буде уметничко дело, уметнички израз који, на специфичан начин, говори уметник стваралац. Таква садржина има улогу да покрене дечју машту, покрене дух, дете понесе да доживљава и ужива.
2. Да садржина која се чита или прича има идеју која га прожима, чиме се може утицати на осећања и вольу деце.
3. Да садржина има форму са својственим изразом и стилом, што може допринети проширавању дечјег речника и усавршавању говора.
4. Да садржина има одређен број чињеница из неке области, што би обогаћивало дечја знања о природи и друштву, појашњавало њихове представе о томе, проширивало појмове и развијало мишљење.

Лепа прича, која се деци чита или усмено казује, као и свако друго уметничко дело, треба дете да очара, узбуди и да му пружи задовољство, покрене и отвори нове хоризонте маште, истичу поменути аутори.

Осим наведеног, родитељи и васпитачи требало би да имају у виду и следеће: оно што се деци казује треба да буде на стандардном књижевном језику, што важи и за написан текст. У оба случаја без сладуњавости, претеране употребе деминутива и сл.

Важно је да се води рачуна и о дужини приче или штива. Причање може дуже трајати од читања, а за читање је мера једна штампана страница у књизи обичног формата. То не значи да приче и штива не могу бити дужи, нарочито ако се интересантно казује или чита и ако је детету занимљива садржина. Уз то, дечју пажњу и машту заокупља акција, испчекивање сваког тренутка нових догађаја, па макар то било и понављање, дијалози и сл. Дуге приче и штива одрасли могу скраћивати тако што ће избећи дуге описе, дуг дијалог или на неки други начин садржину прилагодити дечјем интересовању и могућности трајања пажње.

Конкретнији одговор на питање шта деци причати и читати био би следећи: народне и уметничке бајке (међу уметничким посебно бајке браће Грим, Андерсена, Б. Ђопића, В. Дизнија и других); народне приче и песме (нпр. оне које су сакутили В. С. Каракић и његови следбеници, затим приче у којима се персонификују животиње и биљке, где су описаны доживљаји вршњака); књижевна дела савремених дечјих писаца.

Обим или број прича које родитељи или власнитачи деци могу казивати или читати не треба да забрињава. Деца радо по неколико пута слушају исту причу и сваки се пут њоме изнова одушевљавају.

Како ћетиши или читаши? Одговарајући на то питање, Д. Лукић и сарадници упућују на следеће:

1. причање или читање треба да буде без икакве извештачености;
2. служити се детету разумљивим речима и реченицама;
3. треба да постоји логичност казивања;
4. треба да се при понављању не мења редослед догађаја и да се ништа не изоставља;
5. треба да то буде драмско причање, како би се деца у причу уживала;
6. треба да је онај ко прича или чита живахан и да показује да га прича лично интересује;
7. треба да је говор природан, тј. умерене брзине и јачине, граматички правилне акцентације, на одређеним местима наглашених слогова и речи и да се у њему правилно употребе паузе.

Након испричане приче, одрецитоване песме или прочитаног штива, са дететом треба причати. Причати се може о јунацима приче, о њиховим поступцима, о ономе што је за децу било занимљиво, узбудљиво или о ономе што су деца доживела, а што је слично догађајима у причи.

Ради подстицања дечјег говорног стваралаштва, испричане или прочитане садржине могуће је употребити да би се дете подстакло да трага за необичним и занимљивим речима, да само измишља речи, да подражава гласове животиња, да пронађе речи које садржавају одређене гласове, да игра разне игре које почињу одређеним гласовима и сл. Неке од ових игара ће допринети да дете тачно одреди од којих се гласова састоје поједине речи, у почетку једноставније, касније сложеније, па ће се таквим поступком дете лако превести на читање.

Уколико дете покаже занимање за технику читања, може му се показати како се нешто чита, нпр. поједини натписи, рекламе и сл. На неке предмете можемо и сами поставити одговарајуће натписе да бисмо се са децом играли и да би те натписе деца покушавала повезивати са називима ствари којима они припадају. Дакле, ако дете само покаже занимање за читање, поуку можемо дати кроз игру. Никако дете не треба нити има смисла присилјавати на то. При томе, никако не користимо технику слово по слово, већ целих речи.

За припрему ове врсте родитељима и васпитачима данас стоје на располагању савремена средства. Приче се могу репродуковати са видео или магнетофоснке касете, са грамофонске плоче и других техника записивања. Вредност ових прича, односно репродукција јесте у томе што је реч о уметничкој интерпретацији, јер се у снимању ангажују професионални спикери или глумци, који имају одговарајућу дикцију и представљају добар модел говора за дете. Уз то, када су у питању видео касете, ТВ емисије, филмови и слично, вербално казивање се појачава музичким, ликовним и другим ефектима, глумом, амбијентом снимања, костимом, реквизитима или на неки други начин. Све то комплексније делује на дете изазивајући потпунији чулни, емоционални и духовни доживљај. Но без обзира на све то, живу реч, односно родитеља и васпитача, у причању и читању, ипак, ништа не може заменити.

Нешто сајручнији педагошки приступ припреми деце за читање могуће је остварити у вртићу и то у шестој години живота, пред сам полазак у школу. Како би требало схватити проблем припреме и обуке деце у читање детаљно је проучавао познати руски психолог Д. Б. Ељкоњин, на чему се посебно задржао наш педагог Е. Каменов (1997) у књизи Методика – упутства васпитачима за рад са децом од три до седам година. О чему је реч?

Према наводима Е. Каменова (1997, 177), Д. Б. Ељкоњин тврди да садржина и метода припреме и обуке деце у вештини читања произилази из саме суштине процеса читања, а читање треба схватити као »процес стварања звучног облика речи по њиховом графичком (словном) моделу«. Дакле, онај ко чита бави се гласовном страном говора, па ако он читањем не ствара правилне звучне облике речи, онда његово читање није могуће разумети. То, даље, значи да у процесу припреме детета за читање, као и у току учења читања, највише треба посветити пажње вежбама као што су:

- да деца пажљиво слушају говор васпитача и других особа (директно или индиректно, а нарочито снимљен властити говор) како би се развијала слушна пажња и способност разумевања говора;
- усклађивање дисања са изговором (фонационог дисања);
- правилно артикулисање појединачних гласова, нарочито гласа п, ч, ћ, ѕ и др., при чему се врши неопходна корекција и колико је могуће отклањање дијалекатски обојена дечја артикулација (нарочитом мотивацијом и добрым говорним моделима);
- развијање појмова о томе шта је глас, слог, реч и реченица (путем игре и игроликих активности у којима се о свему овоме

- говори и покупавају делити речи на слогове, састављати или довршавати реченице, применити ономатопеја или на основу слика састављати приче од 3 до 4 реченице);
- схватање смисла речи;
 - разликовања речи (чему користе нарочито игре у смислу тражења синонимних речи, одговорити васпитачу, али не употребити реч, рећи на други начин итд.);
 - откривање практичне користи писаног говора (уместо дотле коришћених знакова за имена деце могу се употребити картончићи са исписаним именима деце, са називом неких ствари, предмета, појава и њихових особина како би деца посетењено схватила да се знаци, нпр. саобраћајни, могу заменити речима).

Оваквом припремом учење читања у школи се знатно олакшава и унапређује, посебно ако се у школској настави примени метода коју је осмислио Ељкоњин или сличне методе засноване на гласовној анализи речи, а такве методе су погодне и за наш језик.

У суштини методу Ељкоњина чине следеће фазе или етапе подучавања:

1. упознавање ученика са **гласовима**, односно са гласовном материјом језика (за разлику од неких метода у којима се та етапа прескаче и деца одмах уче читању, путем слагања слова, слогова или исписаних речи, занемаривањем чињенице да је дете усмерено пре свега на гласове);
2. упознавање **слова** и њиховог значења, односно везивање слова за тачно одређене гласове;
3. **читање** (стварање звучног облика речи према исписаном словном моделу) и разумевање прочитаног.

Пошто је суштина ове (и сличних) методе у обавезној претходној оријентацији деце у гласовном систему језика, упознавања и разликовања гласова, као и тачног везивања гласова за одређене графичке или словне знаке, основни циљ припреме детета за читање своди се на оспособљавање за гласовну анализу речи, чиме и почиње настава читања. У том смислу, што је нарочито корисно за учитеље, Е. Каменов, осим тога што је детаљно интерпретирао оригиналну методу почетне наставе читања коју је развио Ељкоњин, у поменутој књизи детаљно је разрадио и следеће проблеме: уочавање гласова у речима; графичко представљање гласова и

речи; репродуковање звучне слике речи у мислима, упознавање слова; препознавање и разликовање облика слова и примена одговарајућег редоследа појединих поступака ради усавршавања технике читања.

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА ЗА ПИСАЊЕ

Писање је прилично сложена вольна графо-моторичка вештина, која подразумева фину координацију покрета руке и продужену фиксацију зглобова, као и одговарајуће држање тела при извођењу те активности. Како код деце са шест година ситни мишићи шаке још нису доволно развијени, а нема ни потребне координације покрета прстију, неопходно је применом нарочитог система вежби развити одговарајуће сензомоторне структуре, које ће омогућити да деца током школовања релативно брзо и успешно савладају писање.

Припрема за писање се остварује у вртићу и у породици, а сама вештина писања учи се тек у школи. Дакле, учење вештине писања није препоручљиво све док дете не пође у школу због тога што васпитачи и родитељи не могу унапред знати за коју ће се методу учитељ у школи определити, а, осим тога, недовољно стручно подучавање могло би довести до погрешно утемељене вештине или, пак, довести у питање целокупни каснији естетски изглед рукописа једног детета. Због тога, ако детету и учитељу радитељи и васпитачи желе заиста помоћи, онда предскриптуалну фазу треба да искористите ради деловања на развој одговарајућих сензомоторних структура, односно увежбавања ситних мишића руке, који учествују у финим и координираним покретима, као и стварањем одговарајућих нервних структура који из хемисфере великог мозга утичу на контролу и целокупни развој технике писања као прилично сложене људске вештине.

Ради припреме детета за писање могу се користити разноврсне активности, као што су укључивање деце у извршавање домаћих послова, у којима дете хвата, подиже и премешта предмете различитих димензија и облика. Дете се може, такође, ангажовати и у играма које такав развој потпомажу. Томе, нпр., доприносе штампане или стоне игре, слагање мозаика, низање перли, уметање предмета у одређене отворе, игре домина и сличне друге игре. Могу се користити и разноврсне жичане играчке, изводити покрети који остављају траг у песку, на земљи, на клупи и другим површинама. Овим активностима утиче се на развој како грубе, тако и

фине моторике. Исто тако, оне доприносе координацији моторичких покрета и развоју окуломоторичке спретности. Осим тога, значајне су и активности у којима се формирају појмови о положају, величини, облику и односима као и одређена предзнања, (нпр. о начину коришћења прибора за писање) значајна за касније учење писања.

У већини методичких приручника почетне наставе писања препоручује се обучавање деце у руковању прибором за писање. То се постиже тако што се детету најпре дају фломастери или оловке које су дебље од стандардних, а касније и оловке нормалне дебљине, да би дете, користећи их, шкрабало, шарало, цртало или понешто представљало. Сличан ефекат има и дечје обликовање у глини, глинамолу, тесту, песку и другим материјалима.

За вежбање оријентације може се детету дозволити да нешто шкраба или црта, најпре на хартији без линија, а касније у ограниченим просторима (нпр. у обележеним просторима за бојење или да нешто нацрта између линија у свесци).

Успешном вођењу детета ка вештини писања нарочито помажу активности цртанања неких ствари у којима се налазе линије различитог облика, а које подсећају на елементе појединих, пре свега писаних, слова.

Ради припреме деце за почетно писање постоји мноштво разноврсних дидактичких средстава или материјала, који се користе у вртићу или у породици. Њиховом применом, тј. извршавањем заданих активности (цртанања, шарања, бојења, допуњавања, повезивања и сл.) дете се учи руковати прибором за писање. Уз то, оно развија и графомоторичке способности, од којих у великој мери зависи касније школско напредовање детета у учењу ове вештине.

Пожељно је да папир на којем се дете вежба, односно припрема за писање буде нешто грубљи, како не би клизио прибор за писање. Ако је потребно, папир се селотејпом или на други начин причврсти за сто.

При извођењу припремних активности за писање (или цртанање) потребно је навикавати дете да не користи гумицу за брисање јер му то смањује пажњу, зато што се дете нада да увек може исправити погрешку.

Васпитачи и родитељи треба нарочито да обрате пажњу на то како детету показују, тј. да њихово показивање буде добар модел за опонашање. Осим тога, треба да обрате пажњу и на то како дете држи и користи прибор, да ли правилно држи тело, како седи и да ли посматра са одговарајућег одстојања.

У свом методичком приручнику за рад са децом предшколског доба Е. Каменов (1997) наводи неколико корисних захтева којих би требало да се придржавају васпитачи и родитељи:

- обезбедити удобне услове за вежбање детета, као што су одговарајући прибор и опуштеност детета;
- ефикасније је користити краће вежбе у трајању од 8 до 10 минута, уклопљене у слободне, усмерене и комбиноване активности деце, него ли да, напр., читава усмерена активност (15 – 25 минута) протекне само у припремним вежбама за писање;
- с обзиром на то да свако дете у вежбању индивидуално напредује, потребно је да му се обезбеде и индивидуално прилагођена упутства и индивидуални облици рада;
- највећу пажњу треба посветити мотивацији детета;
- ако се вежба у вртићу, онда вежбање изводити под сталним надзором васпитача, спремног да сваког тренутка даје потребна упутства;
- нарочиту пажњу требало би усмерити на развој фине вольно усмеравање моторике, координацију покрета, ритма, снагу, тачност, темпо, размах покрета шаке, развоју осетљивости прстију шаке, тачности опажања и представљања, на прецизност, концентрацију, памћење покрета, оријентацију у простору као и на све друго што доприноси не само припреми детета за писање, него и његовом целокупном развоју;
- пожељно је да се усаврше покрети у свим правцима, као и да дете повлачи разноврсне линије непрекидно, тј. без учесталог подизања оловке са папира;
- вежбање би требало почињати једноставнијим активностима шаранња, цртања и представљања, а затим постепено ићи на специјализоване покрете који наликују елементима поједињих слова;
- показатељи припремљености детета за писање су координираност покрета, овладањност употребом прибора за писање, правилно држање тела и руке, способност тачног процењивања мањих растојања, правilan однос, ритам и растојање између исписаних елемената, развијеност мишљења, способност опажања, памћење покрета, пажња, вештина цртања, самосталност, стрпљивост, тачност, савесност, истрајност, занимање, воља и емоционално задовољство при вежбању.

Уколико се примети да је дете леворуко пожељно је покушати да се оно навикне користити десну руку. Међутим, уколико дете почне пружати отпор, онда се леворукост мора толерисати.

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА ЗА ОСНОВНОШКОЛСКУ МАТЕМАТИКУ

Припрема детета за успешно савлађивање програма основношколске математике састоји се углавном у формирању основних математичких појмова. У чему се та припрема састоји, за децу која похађају вртић, прецизно је методички и садржински утврђено одговарајућим програмским основама за васпитање и образовање деце у вртићу, о чему методички врло утемељено пишу у своме приручнику намењеном васпитачима Р. Пренторвић и В. Сотировић (1998), док се Е. Каменов (1990) у књизи сличне намене више обраћа родитељима.

У основи ове припреме полази се од тога да детету омогућимо стицање разноврсног искуства у вези са различитим предметима и појавама како би *посматрало, опажало и размишљало*, а након тога о свему томе на неки начин се изјаснило - вербално, путем цртежа, вајањем, покретом или неком другом примереном акцијом.

Приликом опажања предмета дете подстичемо да се усредсреди на особине као што су: величина, облик, положај, боја и друга својства. Опажена својства могу послужити као критеријуми да дете разним манипулативним, говорним и сличним активностима ствара групе, класе, серије, низове и друге уређене скупове предмета или њихових симболичних замена. Исто тако, на основу опажених особина или појава, дете приступа увиђању просторних, количинских, временских и других односа који су значајни за размишљање и формирање елементарних математичких појмова.

Тачно опажање онога што је заједничко или различито неком броју предмета омогућава нам да подстакнемо дете да предмете упоређује, анализира, разврстава, сакупља, групшире и да изводи друге операције, а то је најбољи подстицај за развој мишљења и других когнитивних способности.

При извођењу ових операција у почетку употребљавамо само један критеријум, касније, што је врло тешко, прелазимо на два, а још касније и на већи број критеријума. Наравно, све ове и њима сличне операције дете ће изводити, најпре, непосредним манипулацијама предметима, касније користећи њихове замене у виду цртежа или слицица, још касније у виду

одговарајућих вербалних симбола, док ће бројеви доћи на ред тек када дете пође у школу.

Идући тако постепено у припремању детета за основношколску математику, после тачног опажања можемо прећи на увођење детета у **сналажење у простору**. У почетку то ће бити сналажење на улици, где ће се дете упознати са појмовима као што су: лево - десно, испред - иза. Даље, оријентација детета у простору подразумева увођење у разумевање односа: горе - доле, изнад - испод, ближе - даље, унутра - напољу и др. За оријентацију ове врсте потребно је да се дете зна оријентисати како у простору, тако и у равни, нпр. на страницама сликовнице, књиге, на свесци. Као плава основа оријентације детета у простору може послужити "схема тела".

Припрему детета за школу, такође, сачињава и **оријентација у времену**, а што се најбоље постиже учешћем детета у различним активностима које имају одређено временско трајање, или положањем од процеса који су деци познатији, нпр.: прање руку, боравак у парку, трајање цртаног филма, израда нечега, спавање у току једне ноћи, путовање од једног до другог места, пут који треба да пређе казаљка да би било пола часа и сл. Мање временске релације и односе детету је много лакше схватити него ли оно што се односи на дужи временски период, нпр. година, деценија, век. Ово је детету тешко пре свега што о томе нема много искуства, а и због неких психолошких законитости у формирању представа о времену.

Припрема деце за основношколску математику подразумева и **различковање геометријских облика** у простору (треугао, правоугаоник, квадрат) и разумевање геометријских тела у простору (призма, квадар, коцка), као и схваташње геометријских појмова: круг, треугао, четвороугао. У вези са овим су и просторне димензије: висина, дубина, обим, ширина, танко, дебело.

Уместо бројања од детета тражимо да **упоређује разне количине** (скупове). Нпр. плавих бомбона има мање него црвених бомбона, мање је чоколада него бомбона, шољица има колико и таџница. После успешно изведенних операција предметима упоређују се симболи, нпр. знакови на картама, доминама, сличицама и сл.

До појма броја дете неће доћи ако га учимо да броји. Оно може бројати, чак и тачно, али је питање да ли оно то разуме. До бројања дете ће доћи ако га подстичемо да према одређеним критеријумима предмете сакупља у гомиле (скупове) и да те гомиле расподељује. Тиме ће се формирати **појам о јединици и мноштву**. Да бројна количина не зависи од величине предмета, дете ће схватити састављањем истоветних количина

од предмета различите величине. Пет бомбона је исто колико и пет чоколада, без обзира на величину. Количина не само да не зависи од величине предмета, већ је независна и од боје, облика или просторног распореда. Количину можемо повећавати или смањивати додавањем или одузимањем, уз изговорену ознаку количине, састављањем или разстављањем појединачних елемената. Тако када дете овлада вештином извођења ових операција спонтано ће се увести бројеви. Међутим, бројеви ће увек бити везани за предмете и радње и не обележавају се цифрама. Цифре ће дете учити тек у школи.

Родитељи и васпитачи могу деци показати да се неке ствари могу делити на веће или мање делове, или на неколико једнаких делова, нпр. чоколада, торта, јабука, зависно од тога колико имамо гостију или колико деце треба да нешто међусобно поделе.

У *мере и меренje* дете се уводи премеравањем запремине неке посуде, преливањем воде чашама. Могу се корацима нпр. премеравати растојања између два објекта, дужина и ширина собе, дужина клупе премерити оловком. Понешто се може процењивати одока, а након тога проверавати меренјем. Мере могу бити различите, зависно од тога шта меримо: време, масу, дужину, запремину итд. О свему овоме деца могу у практичним манипулацијама, кроз игру, рад или задовољавањем свакидашњих животних потреба стећи прилично тачне појмове, а да то не личи на учење математике.

Развоју елементарних или основних математичких појмова могу допринести разноврсне игре, посебно неке дидактичке игре. У ту сврху употребљава се разноврстан дидактички материјали, у виду радних листова, вежбанки или оног што користимо у дидактичким играма.

ПРИПРЕМА ДЕТЕТА У ПОДРУЧЈУ УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ

Околину предшколског детета, као и за одраслог човека, представља целикупно окружење, или све оно што би се само једном речју могло назвати природом. То су људи са којима дете ступа у различите односе, друштвена правила понашања, биљни и животињски свет, сва мртва природа, оруђа и ствари које је човек сачинио и којима се служи, природне појаве и све друго, чега дете може бити свесно или не, а што омогућава детету да се игра, истражује, сазнаје и да се као људско биће развија. Пошто дете живи у оваквом окружењу, треба очекивати да на

различите начине за околину испољава своју радозналост, али услед недостатка искуства и скромних интелектуалних и других способности без помоћи одраслих не може сазнавати.

Пошто дете у додир са природом или околином долази највише живећи у породици или док се налази у вртићу, родитељи и васпитачи су особе које му највише могу помоћи при упознавању околине и тиме га припремити за полазак у школу, а нарочито за оно што га очекује у почетној настави природе и друштва.

У свему томе најважније је да дете стекне нека сазнања значајна за разумевање једноставнијих веза и односа у природи, корисних за осамостаљивање и успешније сналажење у својој околини, као и превазилажење могућег страха који се често јавља при првом сусрету са необичним природним силама и појавама о којима дотле није ништа сазнalo.

С обзиром на то да су деца по својој природи радознала (то показују честим запиткивањем и обраћањем пажње на све што је ново, необично и интересантно), у процесу упознавања околине њима није тешко пружити помоћ јер није реч о последњим научним сазнањима о томе, већ само о ономе што је елементарно и најбитније за разумевање суштине, а ипак довољно да задовољи дечју радозналост на почетном нивоу познавања суштине ствари и појава. То значи да детету нема потребе објашњавати све до детаља, већ само онолико колико је довољно да оно задовољи своју тренутну радозналост. На каснијим ступњевима развоја дете ће се виш пута враћати на оно за шта се већ раније интересовало, али у контексту других веза и односа, што значи да ће нам се тиме виш пута пружити прилика да употребљавамо дечја појединачна сазнања, али и да их по неким критеријумима повезујемо у шире појмовне и логички уређене целине. Исто тако, треба имати у виду да оно што у једном тренутку детету није могуће објаснити важно је да се по цену било каквог објашњења детету не дају погрешна објашњења јер би то водило формирању нетачних представа и појмова. Због тога у неким случајевима уместо да нешто објашњавамо, довољно је да дете само наведемо да пажљивије посматра или да му помогућимо да оно што га интересује директно види и лично доживи.

При увођењу детета у разумевање природних или друштвених појава и односа најважније је да дете разуме узрочно-последичне везе и односе, тј. да сазна: шта је једној појави претходило (узрок или неопходни услови), а шта, након тога, следи (видљиве промене које се манифестишу у виду последица); шта изазива неке појаве и промене у природи (који су то

узорци); због чега се људи, животиње и биљке прилагођавају животним околностима и на који начин то чине; због чега су и како су нпр. животиње и биљке, по свом изгледу, анатомији тела и неким особинама, прилагођене условима у којима живе итд. Дакле, није толико битно да дете појаве само распознаје колико је битно да упозна узрочно-последичне везе и односе међу њима, односно њихову међусобну условљеност и повезаност (нпр. у еко систему). Узроци појавама су најчешће скривени и тешко детету разумљиви, а управо то (разумевање узрочно-последичних веза и односа) чини суштину сваког правог сазнања.

Оно што родитељи и васпитачи, када помажу деци у упознавању околине, морају имати у виду јесте чинjenица да је дечје мишљење и тумачење каузалних веза и односа специфично, тј. другачије од тумачења и схватања одраслог човека. Тако су нпр. врло честе појаве да деца односе узрока и последице тумаче у виду: реализама (дете субјективним појавама даје објективна својства); анимизама (неживим стварима придаје својства живих бића); магизма (схватање да се неке појаве могу магијским моћима проузроковати) итд.

Пошто шестогодишње дете убрзо очекује полазак у школу, а у градској средини вребају разноврсне опасности у саобраћају, посебно је важно дете подучити неким саобраћајним правилима и прописима, пружити му нека знања значајна за сигурност у саобраћају, развити способности за самостално сналажење детета у сложенијим ситуацијама саобраћаја и формирати основне елементе саобраћајне културе.

У склопу припреме детета за школу у подручју упознавања околине још је важно и следеће: упознati свако дете са путем од куће до школе и могућим саобраћајним опасностима на том путу; саобраћајним знацима за пешаке и њиховим значењем; како се регулише саобраћај (семафор, саобраћајни полицајац, знаци на коловозу и пешачким прелазима); који се звучни сигнали користе у саобраћају; како разликовати саобраћајна средства према звучним сигналима или буци коју стварају; увежбати децу у тачности процењивања времена потребног да поједина средства с обзиром на то како се оглашавају, пређу одређена растојања у простору. Исто тако припреми детета за школу доприноси и ако дете упознамо са начином коришћења средстава за превоз људи, са начином понашања у јавном саобраћају, са карактеристикама појединих средстава с обзиром на величину и простор који заузимају, брзину кретања, потребно време заустављања итд.

Пошто су способности деце за безбедно и самостално сналажење у саобраћају недовољно развијене, а деца су најчешће жртве у саобраћају, пожељно их је у првим данима школовања доводити у школу.

На крају, могло би се констатовати и то да сви овде разматрани аспекти садржинске припреме детета за школу нужно захтевају педагошку стручност како родитеља, тако и васпитача. Ово истичемо због тога што се у неким емпиријским истраживањима, као и у непосредној педагошкој пракси, показало да нестручна припрема не само што не користи детету, већ као олакшавање рада, не користи ни учитељима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинова, Л. и Јирова, М. (1979): *Како припремити дијете за школу*, Сарајево: ИГКРО Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике.
2. Василев, Слободан (1994): *Породица ћрва ћечја школа*, Лозница: издавач Д. Ђорђевић.
3. Ђунковић, Срећко, Лукић, Драган и Ловрић, Милена (1961): *Шта и како причайти и читати деци предшколског узраса*, Београд: ИП Рад.
4. Каменов, Емил (1997): *Методика, ... Припрема деце за школу у најстаријој групи дечејег вршића*, Нови Сад: Одсек за педагогију филозофског факултета у Новом Саду и Републичка јединица висих школа за образовање васпитача Србије.
5. Каменов, Емил (1990): *Предшколска педагогија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Каменов, Емил (1990): *Припремам децу за школу*, Београд: Нова просвета.
7. Коменски, Ј. А. (1980): *Материнска школа*, Београд: ИШРО При-вредно финансијски водич.
8. Прентовић, Ристо и Сотировић, Велимир (1998): *Методика развоја почетних математичких појмова*, Нови Сад: Дијакта.
9. Родић, Раде и Јанковић, Првослав (1994): *Текстови из школске и породичне педагозије*, Сомбор: Учитељски факултет.

др Борислав Станојловић
Виша школа за
образовање васпитача
Београд

Прегледни чланак
UDK: 373.3:379.831
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.83-98
Примљено: 23. 06. 1999.

ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛЕ У ПРИРОДИ

*

Резиме: У раду се указује на образовно-васпитни значај и потребу организације школе у природи и то, пре свега, са становишта доприноса школе у природи: развоја социјализације, бољег међусобног упознавања ученика и наставника, развијање самосталности и љубави према природи и ефикасније обраде и утврђивање наставних садржина. Посебно се наглашава да успешна организација школе у природи подразумева обезбеђење претпоставки, као што су: обезбеђење одређених срединских, просторних и наставно-техничких и кадровских услова, благовремене припреме наставника, ученика и ученичких родитеља, као и поштовање утврђених принципа у процесу организације и остварења овог вида педагошке делатности школе.

Кључне речи: школа у природи, организација и програмирање, основне претпоставке и принципи организације школе у природи.

*

Summary: The essay points out educational significance and the need of school organization in natural environment mostly for the standpoint of its benefits: development of socialization, better knowing of pupils and teachers, development of

independence and attraction toward nature and more efficient processing and establishing of instruction contents. It has been especially pointed out that successful organization of the schools in natural environment demands providing certain environmental, spatial, teaching, technical and professional conditions: teachers should be prepared for it in advance, as well as pupils and their parents, and established principles in the organization process and the realization of the whole project should be respected.

Key words: school in natural environment, organization and programming, basic prepositions and principles of school in natural environment organizations.

*

Резюме: В работе указывается на образовательно-воспитательное значение и потребность устройства школы в природе, прежде всего с точки зрения вклада школы в природе: развития социализации, лучшего взаимного ознакомления учеников и учителей, развития самостоятельности и любви к природе и эффективной обработки и закрепления содержаний обучения. Особенno подчёркивается что удачное устройство школы в природе подразумевается обеспечение определённых среды, пространства и учебно-технических условий, кадров, благополучной подготовки учителей, учеников и родителей, как и учитывание установленных принципов в процессе в устройству и осуществлении этого способа педагогической деятельности школы.

Ключевые слова: школа в природе, устройство и программируемое обучение, основные предпосылки и принципы устройства школы в природе.

*

1. ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ ЗНАЧАЈ ШКОЛЕ У ПРИРОДИ

Још од најстаријих времена бројни мислиоци и научници истичали су значај природе у васпитању младих. Познати руски педагог К. Д. Ушински каже: "Природа је један од најмоћнијих фактора у васпитању човека, те и најближљивије васпитање без суделовања тог фактора увек ће бити сувопарно, једнострano, досадно, извештачено. Јадног ли детета ако је оно одрасло, а није откинуло ни један польски цветић, није слободно газило зелену траву. Оно се никада неће развијати са оном пуноћом и свежином за коју је способна људска душа; у његовом развитку увек ће се осећати загушљива атмосфера натоварених зграда... А слобода, ширина, природа,

лепота, околина града, па оне миришне јаруге и њиве које се таласају, па ружично пролеће и златна јесен, зар нису бољи васпитачи? Назовите ме дивљаком у педагогици, али ја сам на основу свих утисака из свог живота, стекао дубоко убеђење да леп пејзаж има огроман успех на развитак младе душе, коме не може конкурисати утицај наставника" (Станојловић, Б., Симић, С., 1984, 16).

Наведени ставови познатог руског педагога Ушинског веома јасно и упечатљиво указује на природу као веома моћан фактор у развоју личности детета, посебно његових најплеменитијих осећања. Сигурно је да ће деца лепоту природе пуније доживљавати ако бораве у њој од деце којој се у школским ученицима сувопарно прича о лепоти природе. Боравак у природи омогућује деци да непосредно уочавају њену лепоту, њене облике, разноврсност и богатство звукова и мириза, да пуније уживају у лепотама природе, да је виште поштују, чувају и негују.

Због своје разноврсности, природна средина садржи бројне изворе и подстицаје за даљим сазнавањем, буди радозналост и развија истраживачки дух, што доприноси развоју стваралачких способности као битне компоненте развоја личности детета.

Исто тако, услови у којима ради школа у природи, омогућују утврђивање, проширивање и систематизацију постојећих знања ученика и њихову примену у практичном животу.

Широке су могућности за успешније остварење садржина из већег броја наставних подручја, посебно оних које захтевају обраду у непосредном додиру са природном и друштвеном средином, са појавама и догађајима у њима. У природним условима деца непосредним посматрањем богате своја искуства о живој и неживој природи, о природним појавама, о животу и раду људи, међусобној повезаности биљног и животињског света, културно-историјској прошлости краја, упознају основне законитости развоја природе и друштва и сл.

За време рада школе у природи ученици активно проводе знатан део времена у колективном животу, у интензивној комуникацији и интеракцији, и међусобној и са наставницима. То је повољна околност за шире педагошко деловање на развој личности ученика, посебно на његов социо-емоционални развој. У оваквим условима повећавају се могућности за свестранije и боље упознавање личности ученика, за испитивање склоности, потреба, жеља и интересовања деце, њихових проблема и тешкоћа. То умногоме може да помогне у избору и примени адекватнијих васпитно-

-образовних мера и поступака у раду са ученицима, а тиме допринесе и ефикаснијој организацији образовно-васпитног рада школе у целини.

За време рада школе у природи ученици из различитих породица и животних средина заједно спавају, хране се, исти им је распоред дневног живота и рада. Дакле, живе под једнаким условима. Овакав начин живота обезбеђује и боље међусобно упознавање и близавање како деце, тако и деце и њихових наставника. То може да доведе и до промене социјалних односа у одељењу.

Осим тога, у оваквим условима живота и рада развијају се потребе и навике деце да се међусобно помажу, брину једни о другима, да лична интересовања усаглашавају са интересовањима колектива, да развијају способности за емпатију, што знатно доприноси култивисању емоционалне сфере и социјализације младих.

Дружење, заједничке обавезе и активности, радости, успеси, неуспеси, жеље и доживљаји близавају ученике и развијају пријатељства и друга позитивна осећања и стварају снажан јединствен колектив. Наравно, у таквом заједничком животу и раду неопходно је обезбедити и афирмацију сваког појединца у колективу активностима за које појединач или група имају највише склоности и способности.

Живот у колективу омогућава ученицима да схвате неопходност поштовања норми и правила понашања у заједничком животу, као и нужност извршавања задужења и обавеза појединача да би колектив могао функционисати. То се најуспешније може остварити активностима ученика у слободном времену, посебно забавно-рекреативним, у које се ученици радо укључују јер се заснивају на принципима слободе, добротворности и занимљивости садржина.

Широке су могућности за успешније остварење садржина из већег броја наставних подручја, посебно оних која захтевају да се обраде у непосредном додиру са природном и друштвеном средином, са појавама и догађајима у њима. У природним условима деца непосредним посматрањем богате своја искуства о живој и неживој природи о природним појавама, о животу и раду људи, међусобној повезаности биљног и животињског света, културно-историјској прошлости краја и сл.

За време рада школе у природи ученици активно проводе знатан део времена у колективном животу, у интензивној комуникацији и интеракцији, и међусобној и са наставницима. То је повољна околност за шире педагошко деловање на развој личности ученика, посебно на његов социо-

-емоционални развој. У оваквим условима повећавају се могућности за свестраније и боље упознавање личности ученика, за испитивање склоности, жеља и интересовања деце, њихових проблема и тешкоћа.

То у многоме може да помогне у избору и примени адекватнијих образовно-васпитних мера и поступака у раду са ученицима, а тиме доприносе и ефикаснијој организацији образовно-васпитног рада школе у целини.

Одлазак у школу у природи, одвајање од породице и навикавање на колективан живот у условима другачијим од породичних доприносе осамостаљивању деце, навикавању и оспособљавању за живот и рад у промењеним животним условима.

Свакодневне међусобне везе и односи и практичне активности - брига о личној хигијени, одржавање просторија за спавање, естетско уређивање околине, учешће у практичним активностима неговања цвећа и зеленила, храњење птица и животиња - пружају изузетне могућности за развијање и учвршћивање културних, хигијенских и радних навика, као и за развијање правилног односа према раду, чувању и заштити природе и човекове животне средине и љубави према природи.

Овај вид педагошке делатности школе подразумева и промењену улогу наставника која је све мање предавачка, а више усмеравајућа и координирајућа. То значи да би активности наставника, пре свега, требало да буду усмерене на стварање услова за што већу самосталност и активност ученика у процесу стицања знања, проширивању искустава, кооперативним облицима учења и партнерском односу у комуникацији са ученицима.

О васпитно-образовном значају и вредности овог вида образовно-васпитног рада са ученицима говоре и резултати истраживања Р. Николић (Николић, Р., 1994, 127).

Она је у оквиру истраживања педагошких вредности постојећих модела школе у природи, пратила њихову ефикасност са становишта доприноса школе у природи:

- а) стицању и обогаћивању знања о природи;
- б) развијању осећања родољубља;
- в) неговању и развијању другарских и пријатељских односа у одељењском колективу;
- г) неговању и развијању другарских и пријатељских односа према раду;
- д) побољшању здравља и укупног физичког стања.

Истраживање је извршено тестирањем 171 ученика трећег разреда основне школе, социометријским испитивањем 136 ученика IV разреда и испитивањем мишљења 50 наставника. Сви испитивани су боравили у школи у природи.

У оквиру овог истраживања утврђено је следеће: "У школи у природи остварују се садржине пет васпитних компонената... Предност се даје оној која се односи на остваривање задатака физичког и здравственог васпитања, односно побољшању и унапређењу здравља ученика и јачању физичких способности. На другом месту је остваривање задатака социјализације, развијању пријатељства и другарства међу ученицима, и јачању одељења као колектива.

Мишљење наставника је да школа у природи, у поређењу са неким другим облицима образовно-васпитног рада омогућује бољу социјализацију ученика у културно-забавним активностима и слободном времену" (Николић, Р., 1994, 127).

Испитивано је и мишљење наставника о доприносу школе у природи стицању нових и проширувању раније стечених знања. Они мисле да ученици усвоје највише оних појмова и чињеница до којих долазе непосредно у додиру са природом, оних знања која се односе на климу, биљни и животињски свет, а нешто мање појмова који се односе на географске карактеристике и културно-историјску прошлост краја (Николић, Р., 1994, 25).

И резултати тестирања ученика, такође, потврђују да школа у природи доприноси усвајању нових знања о природи.

Утврђено је овим истраживањем да школа у природи доприноси упознавању са културно-историјском прошлопшћу народа, развијању осећања љубави према домовини и свести о чувању друштвених добара и културних вредности. Затим следи допринос школе у одржавању личне и хигијене личних ствари, такмичењима ученика у уредности, поштовању режима дана и у оквиру самоуслуживања.

Општи закључак поменутог аутора је да школа у природи има педагошке вредности, односно да доприноси остваривању образовно-васпитних задатака школе у целини.

Резултати нашег истраживања такође указују и на образовно-васпитне вредности школе у природи.

Из ширег истраживања, на узорку 96 наставника разредне наставе који су радили у школи у природи, презентираћемо само резултате који се односе на образовно-васпитне вредности, проблеме и тешкоће у процесу

припреме и остварења и могућности успешније организације овог вида педагошке делатности.¹

Добијени резултати истраживања указују да школа у природи доприноси:

- развоју социјализације деце;
- побољшању здравља деце;
- бољем упознавању наставника са ученицима;
- развијању љубави према природи;
- развијању самосталности ученика;
- развоју другарских односа међу ученицима;
- навикавању на колективан живот ученика;
- развоју хигијенских навика деце;
- ефикаснијој и лакшој обради наставних садржина;
- успешнијем утврђивању и систематизацији наставних садржина и друго.

Резултати наведног истраживања показују да од укупно десет истакнутих вредности школе у природи доминирају оне које се односе на остваривање васпитне и здравствене улоге школе у природи. Међу наведеним вредностима на првом месту се налази допринос школе у природи социјализацији деце. То значи да школа у природи, на неки начин, компензује неке слабости у остваривању васпитне функције школе у целини.

Знатно нижи ранг заузеле су вредности које се односе на допринос школе у природи успешнијем остваривању наставних садржина. То указује на одређене слабости у планирању наставних садржина у раду школе у природи.

Наведене претпоставке потврђују и добијени резултати нашег истраживања који се односе на припрему наставника за извођење школе у природи: 60% наставника истиче да нису у довольној мери били упознати са условима у којима се изводи настава у природи; 80% наводи да нису у довольној мери били упознати са литературом о овом виду педагошке делатности школе; 60% наводи да нису били упознати и са условима у којима се изводи настава у природи, па самим тим и оперативни планови наставних садржина нису на адекватан начин прилагођени условима места где се организује школа у природи.

¹ Истраживање извршено у сарадњи са Слободаном Станојловићем у основним школама на подручју града Београда и североисточног дела Републике Српске.

Међу посебним проблемима и тешкоћама у организацији школе у природи наставници наводе проблем непотпуног обухвата ученика за школу у природи (неопходно је да се одлазак у школу у природи определи најмање 80% ученика), затим веома напоран и недовољно награђен рад учитеља.

Ради унапређивања организације образовно-васпитног рада школе у природи наставници предлажу:

- благовремену израду оперативних планова и програма рада школе у природи;
- избор наставних садржина погодних за прилагођавање специфичностима природне средине;
- обезбеђивање сарадника учитељу за потпуније организовање активности у слободном времену;
- благовремено упознавање учитеља са географско-историјским и другим карактеристикама краја у коме ће се изводити настава у природи;
- боље награђивање учитеља за тежи и одговорнији рад школе у природи;
- утврђивање стандарда за објекте у којима се може изводити настава у природи;
- побољшање организације образовно-васпитног рада (активне методе и облици рада без строго одвојених предмета и часова);
- обезбеђивање учитељима стручне литературе и монографије места у коме се налази школа у природи,
- припремање посебних програма и садржина заснованих на игри (учење путем радионица и сл.);
- заснивање целокупног образовно-васпитног рада на непосредном опажању и доживљавању природе, на чистом ваздуху и у природној средини;
- организовање стручног оспособљавања учитеља за рад у школи у природу и др.

Остваривање наведених предлога, ради унапређивања организације рада школе у природи, подразумева већу синхронизацију рада стручних органа, педагошко-психолошких служби у школама и организација у којима се организује овај вид педагошке делатности школе.

2. ПРЕТПОСТАВКЕ И ЗАХТЕВИ ЗА УСПЕШНУ ОРГАНИЗАЦИЈУ ШКОЛЕ У ПРИРОДИ

Успешна организација рада школе у природи подразумева обезбеђење одговарајућих срединских, просторних, наставно-техничких и кадровских услова, као и поштовање педагошко-психолошких и дидактичко-методичких захтева у припреми и организацији рада школе у природи.

Указаћемо само на неке основне претпоставке које би требало да испуњавају установе у којима се организује овај вид образовно-васпитног рада.

2.1. Просторни и наставно-технички услови

Просторно и наставно-технички услови су веома значајни чиниоци за успешну организацију рада школе у природи. За овај рад неопходно је обезбедити:

- учионицу нормалне величине са опремом и средствима за наставне активности у којој могу да се смењују највише два одељења у току дана;
- польске учионице (по једну за два одељења);
- простор за организовање рада појединих група за слободне активности и активности ученика у слободном времену;
- простор, опрему и уређаје за исхрану ученика;
- одговарајуће спаваонице са креветима за децу;
- простор за здравствену заштиту ученика (амбуланту за преглед и рад здравствене службе и простор за одвајање оболелих ученика);
- просторију за припрему и рад наставника.

Од наставних средстава неопходно је обезбедити: ТВ пријемник, видео рекордер, графоскоп, касетофон, дијапројектор, спољни термометар, географску карту места и околине, зидне слике биљака, животиња и птица краја у коме се налази школа у природи, а на зидовима просторија паное за излагање радова ученика.

За спортско-рекреативне активности неопходно је обезбедити спрave и реквизите: пластичне лопте - 10 комада, кратке вијаче - 20 комада, прескочно у же - 2 комада, ракете за бадминтон - 5 пари, лопте за ногомет - 4 комада, лопте за одбојку - 4 комада, гумене лопте различитих величина - 20 комада, санке 20 комада, чуњеве - 20 комада и др.

Сем наведених наставних средстава и реквизита, за активности у слободном времену (друштвено-забавне и културне активности) потребно је обезбедити игротеку са разним друштвеним играма, видеотеку са потребним бројем видео касета дечјих филмова, снимака интересантних предела, биљног и животињског света, занимања људи у крају у коме се налази школа у природи и сл.

Приложени нормативи справа, реквизита и наставних средстава засновани су на претпоставци да је капацитет школе у природи 3-4 одељења. Сразмерно броју одељења, збирке се могу допуњавати. Такође је потребно истаћи да све просторије и опрема треба да одговарају здравствено-хигијенским нормативима.

2.2. Средински услови рада школе у природи

Сем просторних, за успешну организацију овог вида педагошке делатности школе, неопходно је обезбедити и срединске услове, и то:

- одговарајуће површине за игру и спорт са травнатом подлогом на којој су естетски и функционално постављене љуљашке, клацкалице, стазе за бицикл, и сл. спортски терени за активности ученика у слободном времену; површине за друштвено-користан и производан рад ученика - врт, цветњак и слично;
- сем наведеног, неопходно је обезбедити монографију краја у којој ради школа у природи са описима природно-географских, историјских, привредних, климатских услова, културних знаменитости, биљног и животињског света краја и занимања људи.

2.3. Кадровски услови рада

За успешан рад школе у природи треба обезбедити следећи кадар:

- разредног наставника за наставу и самосталан рад ученика и део активности у слободном времену;
- координатора за укупну организацију рада школе у природи;
- организатора спортско-реактивних активности и организатора културно-забавне активности ученика;
- здравствену службу (лекар и медицинска сестра) која ће да обавља хигијенско-епидемиолошки надзор и да брине о здравственом стању ученика и реализације програм здравственог васпитања за време рада школе у природи.

У реализацији програмских задатака, осим наведених, пожељно је да се повремено ангажују и други стручњаци из места у коме се налази школа у природи, који ученицима могу говорити о особеностима привредног и културно-историјског живота тога краја.

2.4. Благовремене припреме - услов успешније организације школе у природи

Осим наведених претпоставки, успешна реализација циља и задатака школе у природи подразумева благовремене и темељите организационе припреме стручних органа у школи, наставника и ученичких родитеља. Ове припреме обухватају:

- а) опште-организационе припреме у школи,
- б) припреме наставника,
- в) припреме ученика и ученичких родитеља
- г) организацију путовања.

2.4.1. Оћешће организационе припреме

У оквиру ових припрема на родитељским састанцима, а затим на седницама стручних органа разматра се извештај наставника о извршеним припремама за организацију школе у природи. Након усвојеног извештаја, који су претходно разматрали родитељи ученика даје се сагласност за организовање рада школе у природи. Након тога директор школе закључује уговор за организовање рада школе у природи са регистрованим предузећем или туристичком агенцијом која испуњава услове из кодекса удружења туристичких организација Србије и Југославије.

Уговором треба обухватити:

- место, време и категорију објекта;
- услове за смештај, исхрану, здравствену заштиту ученика и организацију наставних и активности у слободном времену ученика;
- финансирање трошкова смештаја и исхране;
- организацију животне и здравствене безбедности и друга питања значајна за успешан рад школе у природи.

Пре одласка у школу у природи организује се лекарски преглед свих ученика. Здравствена служба даје мишљење о целисходимости одласка деце у предвиђено време и место. У току припрема доставља се информација о броју деце, наставника и оријентациони план рада организацији у којој ће се реализовати настава у природи.

2.4.2. Припрема наставника

Иако у припреми за организовање рада школе у природи учествује више чинилаца, улога наставника остаје најзначајнија у свим фазама организације овог вида педагошке делатности јер од његове активности највише ће зависити укупна организација и реализација овог вида педагошке делатности.

Наставник треба да се припреми: стручно, педагошко-психолошки и дидактичко-методички.

У оквиру стручне и педагошко-психолошке припреме наставник упознаје:

- основне привредне, географско-историјске и културне карактеристике, занимања, одлике људи, насеља, биљни и животињски свет краја у коме се изводи настава у природи, као и могућа средства и садржине образовно-васпитног рада. Ради тога наставник проучава монографију места и другу литературу;
- основне психо-физичке карактеристике и здравствено стање деце, присутност појединачних врста навика и слично.

Дидактичко-методичка припрема наставника обухвата:

- информисање о просторним и наставно-техничким условима објекта (опрема и наставна средства за извођење образовно-васпитног процеса), условима средине битним за реализацију наставних садржина и слично;
- избор и структуирање наставних садржина, оперативно планирање наставних и осталих активности са ученицима за време трајања наставе у природи.

У току ових припрема неопходно је да наставник сарађује са педагошко-психолошком службом школе, а посебно је важно да проучи циљ, задатке, принципе, организацију и реализацију наставе и осталих видова непосредног васпитно-образовног рада са ученицима у новим условима.

2.4.3. Припрема ученика и родитеља

Припрема ученика за одлазак у школу у природи, такође, важан је услов за ефикасну реализацију циља и задатака наставе у природи. Припрема ученика обухвата упознавање:

- циља и задатака наставе у природи, основних природно-географских и историјских карактеристика краја у коме се организује настава у природи;

- услова живота, смештаја и рада у објектима у којима се организује рад школе у природи;
- садржине рада и активности које ће се организовати у току боравка у школи у природи, обавеза и дужности;
- који прибор, књиге, одећу и обућу треба понети у школу у природи;
- какав је начин превоза, како се треба понашати у току путовања и слично.

Важна је и педагошко-психолошка припрема деце за одвајање од породице и боравак у промењеним животним условима.

У току припрема неопходно је сарађивати са родитељима и добити њихову сагласност о месту и времену за наставу у природи.

Припрема ученичким родитеља обухвата упознавање са основним природно-географским и климатским условима краја у коме се организује настава у природи, условима смештаја, исхране, здравствене заштите, распоредом дневних активности ученика, могућностима комуницирања, потребном опремом и прибором који треба понети, начином превоза, дужини трајања, финансијским трошковима, временом одласка и повратка деце.

Такође, родитеље треба упутити да припреме децу за одвајање од породице и за живот у колективу.

Уколико са децом у школу у природи иде и здравствени радник, он треба да упозна здравствено стање деце и садржине које треба реализовати у оквиру програма здравственог васпитања ученика.

2.4.4. Организација путовања

Благовремена припрема путовања ученика до места извођења школе у природи је важан део укупне организације овог рада. У вези са тим неопходно је:

- благовремено обезбедити одговарајућа и технички исправна превозна средства;
- у току вожње ученике информисати о значајним природним и географско-историјским подручјима кроз која се пролази, а може се организовати разговор о тим запажањима по доласку у објекте школе у природи;
- у току превоза наставник треба да прати понашање ученика и, по потреби, организује краће одморе ради освежења ученика;
- по доласку у место боравка ученици треба аутобус да оставе у уредном стању.

2.5. Захтеви за успешну организацију рада школе у природи

Школа у природи ради у специфичним и знатно изменњеним условима у поређењу са местом сталног становља ученика, и пошто омогућава шире педагошко деловање на свеукупни развој личности ученика, ваљана организација овог вида образовно-васпитне делатности поставља се као кључни и изузетно значајан задатак. Овај задатак је утолико сложенији када се има у виду да боравак и активности деце у школи у природи, за разлику од класичне школе, треба да имају обележја спонтаности, слободе, прилагодљивости датим условима и индивидуалним потребама и интересовањима појединца. Наравно, наведене специфичности рада школе у природи не би требало да доведу до стихијности и импровизације, већ је неопходно да иза свих активности стоји осмишљена целокупна организација како би се обезбедили услови за побољшање здравља, развој физичких способности, социо-емоционални развој и ефикаснију реализацију предвиђених наставних садржина и образовно-васпитних задатака у целини.

То подразумева поштовање педагошко-психолошких и дидактичко-методичких захтева у процесу непосредне организације и реализације овог вида педагошке делатности школе, као што су:

а) благовремено и темељито информисање наставника, ученика и ученичких родитеља о природно-географским и историјским карактеристикама краја у коме се организује школа у природи, као и о просторним и наставно-техничким условима објекта у коме треба да се организује овај вид педагошке делатности;

б) благовремене и темељите припреме стручних органа у школи, наставника, ученика и ученичких родитеља, као и њихово усклађено деловање у процесу припрема организације наставе у природи;

в) благовремено и ваљано планирање и програмирање наставних садржина и осталих вида непосредног рада са ученицима и активности ученика у слободном времену;

г) адекватно праћење, процењивање и вођење одговарајуће документације о реализацији предвиђених програмских садржина и активности школе у природи;

д) стручно оспособљавање наставника за организацију и реализацију овог специфичног вида педагошке делатности школе.

Осим наведених општих захтева, указаћемо и на неке посебне захтеве којих се треба придржавати при организовању, програмирању и реализацији циља и задатака школе у природи, и то:

ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛЕ У ПРИРОДИ

а) школа у природи се организује за ученике од првог до четвртог разреда основне школе и траје по правилу од 7 до 14 дана за најмање 80 ученика из одељења и уз пристанак родитеља,

б) за ученике који не похађају школу у природи школа је дужна да организује наставу према прилагођеном програму образовно-васпитног рада;

в) програм образовно-васпитног рада школе у природи требало би да буде прилагођен специфичностима природне средине и да се, по правилу, остварује на отвореном простору и свежем ваздуху у непосредном посматрању и доживљавању природних појава; да се применом активних метода и облика васпитно-образовног рада обезбеђује пропиривање социјалног искуства и стицање нових сазнања активним учешћем сваког ученика;

г) неопходно је обезбедити природно смењивање активности и одмора, активности у просторијама са активностима на свежем ваздуху, статичких и динамичких активности, односно интензивног напрезања или опуштања; избегавати "празан ход" у паузама када може доћи до појаве досаде, па и прекршаја дисциплине;

д) укупна организација образовно-васпитне делатности школе у природи требало би да доприноси превазилажењу постојећих слабости разредно-часовног система, што подразумева коришћење елемената тематског планирања, скупне наставе и избегавање временског ограничења поједињих часова. Целокупна организација школе у природи треба да буде привлачна и прилагођена карактеристикама деце и да ствара услове за искривено учење, кооперативне облике учења применом радионичког приступа учењу (креативне радионице, радионице социјалног понапања, еко радионице и сл.);

ђ) школа у природи треба да задовољава потребе за слободним кретањем, истраживањем и самосталним стваралачким радом ученика, да буде пројекта стимулативним педагошким мерама и поступцима, да се одвија у пријатној и радосној атмосфери; да задовољава потребе за дружењем како у одељењу, тако исто и у контактима са ученицима других одељења. Укратко, требало би да свако дете нађе могућности за задовољавање индивидуалних потреба за активностима;

е) потребно је омогућити и ученицима да учествују у постављању оквира за укупну организацију живота и рада, да је прихвате као своју и да се залажу за поштовање постављених и прихваћених општих захтева и обавеза. Неопходно је омогућити појединцима и групама ученика да што самосталније обављају обавезе у колективном начину живота, да стваралачки уче, играју се и забављају.

На основу утврђених захтева, задатака и конкретних услова у којима се организује школа у природи потребно је да наставници, у сарадњи са ученицима и представницима организација у којима се изводи овај вид педагошке делатности, сачине временски распоред активности (ритам радног дана школе у природи). Са ритмом радног дана треба упознати ученике и ученичке родитеље пре одласка на наставу у природи.

Распоредом дневних активности утврђује се структура и ритам дневних активности ученика и тиме обезбеђује рационална организација простора, времена и активности деце.

И на крају, потребно је посебно истаћи да је директор школе одговоран за општу организацију школе у природи, а за непосредно извођење наставе и осталих видова образовно-васпитног рада са ученицима, као и активности ученика у слободном времену, безбедност ученика и смештај у превозу и објекту одговоран је наставник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Група аутора (1998): *Наша основна школа будућност*, Београд: Учитељски факултет.
2. Николић, Р. (1994): *Педагошке вредносћи школе у природи*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
3. Станојловић, Б., Симић, С. (1984): *Школа у природи*, Београд: При-вредно-финансијски завод.

др Милица Андевски
Филозофски факултет
Нови Сад

Прегледни чланак
UDK: 37.03::504.06
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.99-117
Примљено: 30. 06. 1999.

КОНЦЕПТ ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА - НОВЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ У ПРОГРАМУ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Време које нас је "затекло" захтева од посленика у образовању смелије захвате у измени наставних планова и програма, начина рада, представљања садржина. Еколошко образовање, пратећи концепт и идеју одрживог развоја, омогућује и изазове онима који су за њих спремни.

Кључне речи: "Агенда 21", одрживи развој, перманентно образовање, еколошко образовање, еколошко учење, компетенције, иновације, еколошка педагогија.

*

Summary: Time that "caught" us demands from the missioners of education some more daring enterprises in changing curricula, models of work and presentation of contents. Ecological education, following the concept and idea of sustainable development, enables challenges for those ready to meet them.

Key words: Agenda 21, sustainable development, permanent education, ecological education, ecological learning, competency, innovations, ecological pedagogy.

*

Резюме: Настоящее время требует более смелые изменения в учебных планах, программах, способах работы и в реализации содержаний обучения. Экологическое образование, сопровождающий концепт и идея поддержанного развития дают возможность и вызовы для этих которые для них подготовлены.

Ключевые слова: "Агenda 21" поддержанное развитие, перманентное образование, экологическое образование, экологическое обучение, компетентизация, инновация, экологическая педагогия.

*

ШТА ЈЕ "АГЕНДА 21"?

"Агена 21" је официјелни документ Конференције Уједињених нација са темом "Околина и развој", која је одржана у јуну 1992. г. у Рио де Жанеиру. Овај документ може се превести као "Акциони програм држава овог света за 21. век". У преамбули се каже да је "Агена 21 израз једног глобалног консензуса и политичке обавезе са највише равни света за заједнички рад у области развоја и околине".

"Агена 21" на готово 300 густо куцаних страница је подељена на 40 поглавља. Делови се односе на друштвене и привредне димензије променљивог развоја, на чување и управљање различитим изворима, на функцију важнијих група у друштву (између осталих, деце и младих и жена, Удружење за околину, приватних привредних и синдикалних удружења, комуна и науке), као и на питања њеног остварења. Велико поглавље 36 посвећено је питањима њеног остварења. Оно говори и о функцијама система образовања у школи, професионалном образовању и унапређењу еколошке свести којима се додељују одлучујући задатак при реализација Агенде 21.

"Агени 21" приступило је 180 држава. Дискутовало се о потреби решавања глобалних, али и локалних еколошких проблема. Председници држава или влада свих присутних земаља први пут су разговарали о директној повезаности *заштите животне средине и развоја* пошто су они суштински нераздвојиви. Дискутовало се и о "нагодби Севера и Југа", односно могућности праведног "поравнања" између високо-индустријализованих и развијених, економски снажних држава и земаља у развоју, као и земаља Трећег света. Још је 70 -тих година овог века указано на

алармантно загађење и искоришћавање природе, на ограниченост извора као и повећање становништва. Указано је 1992. на велике еколошке проблеме. Модел западних, индустријских нација не може се глобализовати, расположивих извора нема довољно, загађење околине рапидно расте.

"Агенда 21" настоји путем свог Програма да савлада ове, готово нерешиве проблеме. Потребно је остварити виште праведности између нација и људи у околини која је део наше заједничке будућности.

Али како постићи праведност, како једној, овога угроженој околини оставити простора за будућност? Концепт могућности решења проблема зове се *одрживи развој*. Образовање, које посредно утиче на културне обрасце и вредности у друштву, може значајно да допринесе остваривању одрживог развоја.

Концепт одрживог развоја

Идеја одрживог развоја, у ширим, политичким околностима значи "нашу заједничку будућност" (Из извештаја Светске комисије за околину и развој, 1987). "Агенда 21" прихватила је ову идеју као "развој, усмерен на будућност", или "развој, трајно усмерен према околини".

Полазиште је у размишљању да издржљивост екосфере као и извори Земље не могу издржати даље проширење начина привређивања и живота индустријских друштава на све делове Земље. Отуда је постављен концепт *глобалног развоја* који као циљ истиче "задовољавање поштреба садашњости, без разлика да будуће генерације неће моћи да задовоље своје поштребе". Развој који испуњава ову погодбу означен је као *трајни, одрживи, способан за будућност*.

Тако је формиран *друштвени идеал*, темељна вредност одрживости. Циљ одрживости тражи праведност у двоструком, обавезујућем смислу: и према *човеку* и према *природи*.

Одрживост с обзором на човека значи како квалитет живота и шансе за живот свих људи који сада егзистирају на Земљи (глобална димензија, *интаргенерацијска* праведност), тако и будућих генерација (димензија будућности, *интергенерацијска* праведност).

Одрживост с обзором на природу значи: операционализацију у форми смерница, правила која се односе на коришћење извора (обновљивих и необновљивих). Делови добити коришћењем необновљених извора треба да буду инвестиирани у истраживање обновљених замена.

Концепт одрживог развоја, као друштвени идеал за будућност, треба побољшањем економских и социјалних услова живота људи *данас* да усклади са очувањем природне подлоге живота.

ОБРАЗОВАЊЕ УСМЕРЕНО ПРЕМА ОКОЛИНИ - ЕКООБРАЗОВАЊЕ

Остваривање концепта *одрживог развоја* може се постићи путем образовања које посредно утиче на културне обрасце и вредности у друштву. Овде се мисли на друштво чије развојне претпоставке обезбеђују задовољење потреба садашњих генерација, али без бојазни да би тим развојем могле бити угрожене будуће генерације. У овом смислу је образовање усмерено према околини - екообразовање, корак ближе ка друштву оваквих вредности и опредељења.

У поглављу 36 Агенде 21 "Унапређивање образовања у школи, еколошке свести, професионалног образовања и перманентног образовања" посебно се истиче значај еколошког образовања. У овом поглављу обраћена су три програмска подручја у којима су, између остalog, дефинисани ови циљеви:

- "– потврдити препоруке са Светске конференције о образовању (од 5. до 9. марта 1990, Jomtien, Tailand);
- у што скоријем року достићи задовољавајући ниво еколошке свести и свести о развоју у свим секторима друштва;
- улагати напоре да се достигне ниво еколошког образовања и развоја, у оквиру друштвеног образовања, за све групе људи од основне школе до одраслих;
- радити на интегрисању концепта животне средине и развоја и укључивати и демографију у све образовне програме, нарочито анализу узорка битних питања животне средине и развоја у локалном контексту. Пажњу обратити на најдоступније научне податке и остale изворе знања уз наглашену потребу даљег усавршавања оних који одлучују на свим нивоима".¹

¹ UMWELPOLITIK, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente, Agenda 21. BWM, Bonn 1992, s. 261.

Једна од основних активности која би допринела реализацији ових циљева је *припрема националних стратештица усклађивања образовно-васпитног процеса на свим нивоима са принципима одрживог развоја и нове филозофије живљења.*

С обзиром на угрожену равнотежу у околини, еколошко образовање добија посебно место и улогу у делатности школе. Циљ еколошког образовања је да код младих људи формира *свесноту* за питања околине, еколошку *свесноту*, спремност за *одговорно охочење* према околини, као и за еколошки *свесно ионашање*, које треба да се настави и после времена проведеног у школи.

Еколошко образовање постаје тако *наставни принцип* и истиче се као (једна од) водећих смерница у садржинама наставе (наставном плану и програму).

Еколошко образовање подразумева два основна приступа остваривању у наставној делатности.

Први је *еколошки присути*, и највише се уклапа у наставне садржине биологије, географије, физике, хемије, ТО, математици.

Други је у вези са *човеком и друштвом* и уклапа се у садржине историје, српског језика, социологије, ликовне и музичке културе. Садржине еколошког образовања и њима намењени дидактички материјали морају подједнако водити рачуна о оба поменута приступа, уз њихово непрекидно преплитање.

Еколошко образовање се схвата, са једне стране, као наставни принцип који обухвата *све* предмете, а, са друге стране, као еколошко образовање мора стећи признавање у *одређеним* (појединачним) наставним предметима обрадом специфичних тема (нпр. проблем отпада, вода, шума, атмосфере... итд.), садржински и методички.

Пројекти свих обухваћених предмета са еколошким темама, у којима се обрађује објективно стање природно-техничких и друштвених области, али уз учешће религије, језика и уметности, посебно су прикладни за свесније сагледавање угрожености основе живљења на планети Земљи. Друштвено-политичко разјашњење и когнитивно сагледавање једнако су потребни као и уважавање естетских аспеката нетакнуте природе и етичке одговорности према свим савременицима Земље.

За обраду еколошке тематике развијени су различити приступи (нпр. екологијски, утилитаристички, теоријски). За наставу постоје бројни приручници и материјали. Сви ови приступи и покушаји схватају еколошко

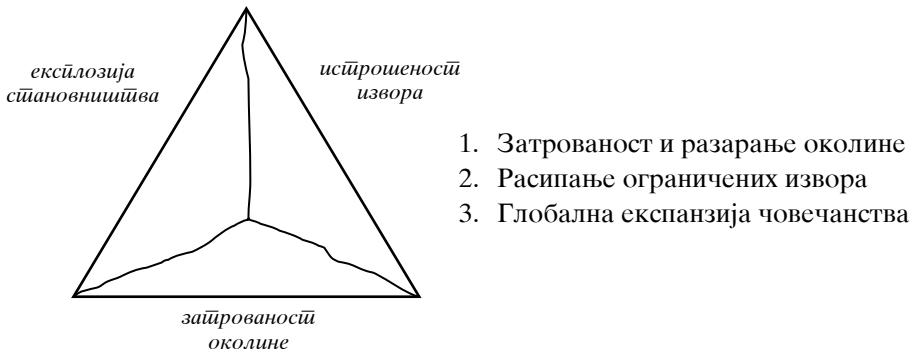
образовање као "спасавање из невоље" пошто човек није само узрочник угрожавања околине, него је истовремено и затечен датом ситуацијом.

У том смислу еколошко образовање треба да следи *нову филозофију живљења, односа човека и природе*. Еколошка свест (као циљ еколошког образовања) не гради се на претпоставци човекове владавине, него партнерства са природом. Еколошка оријентација, претпоставке хумане екологије и аргументације хуманистичке психологије захтевају од човека уважавање законитости еколошког развоја. У основи овакве антропологије реч је о потреби изградње *новог односа човека и околине* на темељу свести о "*хармонији природе*" и "*хармонији са природом*".

Намеће се питање како ове дубоке филозофске, али и глобалне проблеме човекове околине приближити деци. Комплексна питања којима се еколошка педагогија бави неопходно је непрекидно "преводити" на конкретне проблеме и питања везана, пре свега, за непосредну (локалну) околину у којој живимо. Такође, ефекти многих информација о питањима околине су сасвим ограничени. Отуда је неопходно уважавати примере, тражити са децом примере, али и давати пример сам. Основа за ово, као и за разумевање глобалних еколошких проблема, јесу осећања.

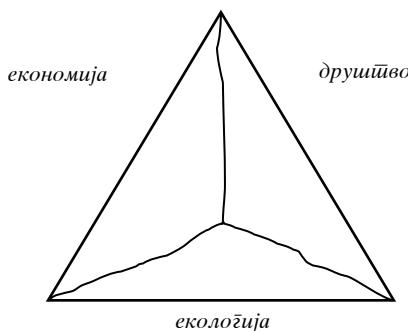
ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ - ОД САДРЖИНЕ УГРОЖЕНОСТИ КА САВРЕМЕНИЈОЈ САДРЖИНИ ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА

Еколошко образовање, у свом ранијем периоду јављања (1970-тих година), схватало се као реакција на проблеме који се могу означити као "троугао еколошких проблема" (види слику 1).



*Слика 1. Класичан троугао еколошких проблема
"Садржине угрожености"*

Док класичан "треугао еколошких проблема" има садржине угрожености у својој основи и тако имплиците нуди реактиван концепт деловања, "треугао одрживости" представљен је савременијим садржинама (слика: 2). Екологија, економија и друштво *холистички* се промишљају и важи правило да позитиван развој у једној области треба повезати са развојем у другим областима. Додуше, угроженост се потпуно опажа и у концепту одрживости, али се ипак даје предност размишљањима о будућности.



Слика 2. Троугао одрживости "Савременије садржине"

ОДРЖИВОСТ ИМПЛИКУЈЕ ЗАХТЕВЕ ОБРАЗОВАЊУ

Потребне промене не могу се додогодити централном директивом, по принципу стратегије "од горе". Неопходно је ангажовање и учествовање свих друштвених група, па се тиме тежи новој форми партиципације. Грађани сами осећају потребу овладавања компетенцијом за учествовање у процесу споразумевања и одлучивања (нпр. самостална процена и усвајање информација, способност комуникације и кооперације, планирање у сложеним системима...). "Агенда 21" (поглавље 36) захтева стога "нови правац развоја према одрживом развоју" јер сматра да су васпитање и образовање важне претеће у обликовању друштва према начелима одрживости. Значење васпитања и образовања не огледа се само у потреби промене модела потрошње (не) расположивих извора и понашања према законитостима природног окружења. Наглашава се генерална *ментална промена*, која би, у смислу одрживости, могла бити делотворна. То размишљање подразумева помирљивост са расположивим изворима и природом, флексибилно и трајно решавање еколошких дилема

перманентност и учења. Све то треба стално поспешивати одговарајућим мерама образовања и квалификања.

- Еколошко образовање, које уважава концепт одрживости, може се скицирати следећим *комићенцијама*:
- *Комићенција сопоразумевања* односи се на дијалог и комуникацију са другим да би се заједнички развила култура одрживости;
- *Холистичка комићенција* и
- *Комићенција планирања*, способност да се унутар премиса одрживости и холизма културе и природе не може линеарно размишљати и планирати;
- *Комићенција солидарности* садржи и нормативе концепта одрживости интер и интра генерацијске праведности;
- *Комићенција мотивације* која је способност мотивисања себе и осећање радости у вођењу живота унутар премиса одрживости;
- *Комићенција размишљања* (рефлексивности), способност дистанцирања промишљања о владајућој култури и њеној историји, као и способност самодистанцирања и толеранције при развоју идеала једног еколошког, економског и друштвеног, према будућности оријентисаног света.

Остваривање идеје *одрживог развоја* у складу са *законићностима природе* могуће је учешћем великог броја људи, свих старосних група. Тежиште је на образовању *хуманих ресурса*, потенцијала којима располаже човек, а то су: стваралаштво и фантазија, интелигенција и критичко расуђивање, способност споразумевања и кооперације.

Циљ одрживог развоја, који следи могућности побољшања услова живота људи који *данас* живе, али и у ближој будућности, без разлика угрожавања природне подлоге живота, условљава преиспитивање и другачије постављање образовно-васпитне делатности.

Ова, етички димензионирана, поставка циља описује улазну стазу глобалног (светског) решавања бројних проблема, за шта је неопходан нов начин мишљења и нови модели развоја. У свету се јављају бројни институти који се баве додатним образовањем васпитача и наставника, осмишљавањем образовних активности за различита доба деце и израдом дидактичких материјала примереним глобалном приступу образовања.

Глобално решавање проблема захтева експериментисање и дијалог у "друштву учења" у коме ће се људи дискурзивно - контролверзно споразумевати о темељним циљевима и вредностима, тражити путеве решавања

отворених питања и проблема, испробавати и оптимирати алтернативе решавања. Предуслов за ово је неопходност утврђивања ових примеса у основе наставног рада, *међусобни однос* и комуникација, дијалог учесника образовно - васпитног процеса, наставника и деце. То даље води потреби ближег одређења и дефинисања *еколошке педагогије*, еколошког образовања, васпитања за мир, као покушаја да се нађу одговори на кризу у којој се човечанство данас налази.

У овом тренутку није лако говорити о улози и задацима образовања у решавању ових проблема. Образовање се може дефинисати оним што репродукује, поставља, што омогућава, како комуницира са околином. Под тим подразумевамо процес током којег појединач, било дете, било одрастао, усваја знања, ставове, вредносне оријентације карактеристичне за околину. Реч је о увођењу еколошких концепата у процес образовања схваћеног у ширем смислу (неформално), али и унутар система учења и подучавања (формално, институционализовано образовање). У том смислу задатак образовања био би тумачење природних појава не као до сада суво, догматски, скептично. Реч је о потреби изградње *новог односа човека и околине* којој можемо да постављамо питања и коју можемо филозофски да промишљамо.

Учење, тј. спремност и способност за перманентно учење, постаје фактор иновација, одрживог развоја, еколошког образовања. У свим формама и областима живота оно се поново изазива. Еколошко образовање овај процес тражења - разумевања - решавања, као и модел "учења учења" треба да учини блиским, описливим и искусственим.

Реч је прво о изградњи, а затим о развоју нове културе учења са иновативним формама и методама, новом организацијом поучавања и учења. Тежи се унапређењу развоја човека у функцији одрживог развоја. Еколошко образовање, у овом смислу, треба да развија оне ставове, вредности и начине понашања који ће му помоћи да изађе из еколошке кризне ситуације и следи концепте одрживог развоја.

Еколошко учење претпоставља обликовање властите околине, моћ разумевања себе у својој околини, држање властите ситуације у својим рукама. Еколошко учење шири свој утицај и на одређење односа између организма и његове околине, конкретно односе између човека (мене) и његове (моје) околине, као то - што - се - дешава између: у *концакиту*. М. Бубер је рекао: да се сусрет дешава "између JA и TI", не овде сам JA, тамо си TI, то није однос субјект - објект, него управо на граници

контакта, где се ми један са другим сусрећемо. Овај став доводи до радикалних промена у самом чину васпитавања, у односу оних који поучавају и оних који уче. Границе се бришу, коначна знања се не признају, онај који преноси знање има шта да научи, пре свега, од оних које учи!

Ови захтеви намећу трансформацију и организацију еколошког образовања које мора пратити усвојене *дидактичке аспекти*.

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА

Наредни дидактички аспекти треба да оријентишу *садржинску и методичку организацију процеса учења*.² Они описују истовремено *функционална искушћа учења*, али се односе и на многострane димензије човекових *способности* (опажања, кооперације, комуникације, компетенције деловања, планирања, холистичке оријентације...).

Еколошко образовање и учење у свом ширењу и обликовању одговарајућих "хуманих ресурса" треба да уважава следеће дидактичке аспекте:

1. Учење оријентисано на решавање проблема
2. Учење оријентисано на споразумевање
3. Кооперативна оријентација у учењу
4. Учење оријентисано на примену
5. Самоорганизација учења
6. Целовитост учења

1. Учење решавањем проблема

Концепт одрживости који заговара и еколошко образовање конфронтира човечанство са тешко сагледивим обиљем нових задатака и изазова, за која не постоје готова решења. Реч је о потреби развијања *компетенција* за стваралачко решавање отворених и по правилу комплексних проблема и задатака.

Учење *пуштем решавања проблема* значи:

- учење без напора, са суделовањем фантазије и креативности, као у игри, при чему се појачавају игровно - асоцијативне и стваралачке форме учења;

² Мисли се на генерални процес учења који се не одвија само у институционализованим оквирима (формално), него своје остварење налази у ширем смислу (неформално), следећи концепцију перманентности.

- учење истраживањем (истраживачка компетенција);
- интелигентно знање укључује знање о проблему или феномену, способност расуђивања без обзира на разлике и противречне резултате експеримената, спознаја алтернативних начина и путева решавања проблема, укључивање стварних и могућих алтернатива решења;
- холистичко мишљење, које даје нове импулсе снажнијем, целовитом гледању на стварност. Са једне стране, полази се од непосредне околине детета како би се регионални простор учинио препознатљивим због дечијег искуства и наставних тема из ових области. Са друге стране тежи се отварању погледа на свет;
- антиципаторско (предвиђајуће) мишљење;
- сагледавање могућности, вероватно (пробабилистичко) мишљење;
- стваралачко решавање проблема (индивидуално, у тиму).

У пракси образовног рада ови захтеви доводе наставника до промене *саморазумевања*, и они, сада у новој улози, улози *йокрейтача учења* не нападају своје васпитанике сажетим, утврђеним знањима, не манипулишу њима, него заједно стреме промени стварности. Образовање у овом контексту постаје *заједничко* тражење решења за *заједнички* формулисане проблеме који произилазе из *стварног живота* оних који уче. Наставник, при томе, у образовни процес мора унети себе, са целокупном својом личности јер је тешко, готово немогуће, другоме излагати неки проблем, а сам задржати улогу посматрача.

На основу наведеног могу се утврдити темељи организације еколошког учења. Оно треба да се ослони на питања, задатке, изазове, резултате одрживог развоја, да пробуди радозналост и задовољство откривања. У средишту је и развој компетенције за креативно решавање проблема везаних за природно-научне области, али и за област психологије, културе, друштва, уметности...

2. Учење оријентисано на споразумевање

Еколошко образовање истиче потребу *споразумевања* у међуљудским и интеркултурним везама и релацијама. Оно је стално усмерено на етички оријентисано споразумевање и (само) рефлексију. Оно покушава да уједини темељне заједничке циљеве и вредности тамо где то тешко успева, где (још) увек постоје отворени неспоразуми.

Способности (само) рефлексије и комуникације су, упркос комплексној, глобалној (светској) ситуацији и изазовима од изузетне важности

за еколошко учење. Оне се односе на персонални и културни однос према савременицима и природи, али и на преиспитивање и размишљање о властитом стилу живота. Могућност споразумевања не зависи, при томе, само од језичке компетенције и медијске опреме, него и од саме културе у којој опажамо себе и друге. Већа (само) рефлексивна компетенција ствара боље претпоставке за успешан консензус.

Реч је, дакле, о учењу које покушава да развије следеће способности и ставове:

- комуникацију и спремност за дијалог;
- (само) рефлексију;
- решавање и савлађивање сукоба;
- способност опажања;
- анализирање, замишљеност, способност (само) критике;
- одређење властитог становишта;
- начин опходења са ризицима и несигурностима;
- споразумевање на начелима етичке оријентације и вредносним ставовима (нпр. праведност, одговорност);
- интеркултурна оријентација у споразумевању;
- толеранција;
- способност за промену улога и перспектива.

Еколошко образовање овим својим настојањима, покушава да хијерархији онога који подучава и онога који учи супротстави *дијалошки однос*. Бори се против надмоћи онога који подучава над оним који учи, надмоћи која је добијена самом професионалном улогом. Путем "дијалога" наставник слуша ученика и ученици слушају наставника, појављује се и један нов појам: наставник - ученик и ученик - наставник. Наставник не подучава само, него се сам поучава у дијалогу са ученицима, који са своје стране, док бивају поучени, такође уче. Тако су они скупа одговорни за један процес у коме се сви оплемењују".³

Еколошка педагогија, која своју улогу не види више у служби посредовања, репродукције "готових" знања и деловања за очување система, него се укључује у пројекат повезаног отпора (Хенри Лефебвре) покушава против владајуће институционализоване праксе да извуче на површину остатке осећања и мишљења у одраслима, али и у онима који одрастају. Еколошка педагогија која почиње да ради на нашој заједничкој

³ P. Freire, prema W. Beer, Der Ökopädagoge, Betrifft Erziehung, 10/1984, s. 31.

"осећајности" и делотворној солидарности која из ње произилази, сама представља пројекат, као што истиче П. Фреире, који наставници и деца могу остварити само заједничким дијалогом.

3. Кооперативна оријентација у учењу

Без многоструких компетенција и искуства људи, без интердисциплинарног и интернационалног заједничког рада није могуће решити изазове и проблеме одрживог развоја.

Развој и неговање спремности и способности за кооперацију постаје један од значајнијих задатака. Усмерена је на интернационални и интеркультурни заједнички рад, на развојне еко пројекте који прекорачују границе, на одговарајућу размену информација и искуства.

Осим директном заједничком раду, важност се придаје и различитим формама неформалне размене искустава, нарочито када људи раде на сличним задацима (сарадња преко интернета). Кооперација отвара, путем заједничких задатака, спознају солидарности, повезаности, заједништва. Могућност конфронтирања човека са неуспехом са противударцем који је могуће задобити у тимском раду, делује на емоционално стабилизовање искустава, које може да се оствари у заједничком раду.

Кооперативно учење посебно развија следеће компетенције и ставове:

- спремност и способност за интернационалну кооперацију;
- учествовање у тимском раду, тј. спремност и способност сарађивања на променљивим задацима и улогама;
- употреба различитих извора учења, информација и искустава;
- спремност и способност за размену искустава;
- заједнички рад са експертима.

4. Учење оријентисано на примену

Тек у практичној реализацији и примени и различитим животним ситуацијама и областима рада и у покушају јавне презентације резултата, њиховог јавног (не)прихватања може се показати образовање, у овом смислу, обухвата *делатну оријентацију* у виду практичног учења, *шартификацију* у виду политичког учења и однос према *индивидуалном искуству* (ситуационо учење).

Концепт овог учења захтева уважавање појединачног искуства у различитим областима живота. Учење треба да се односи на искуства из живота, из њега да извлачи питања, задатке и путеве за решавање проблема.

Ситуационна оријентација учења сажима учење на могуће компоненте и рефлексије савлађивања различитих животних ситуација: из области школског и приватног живота, потрошње, слободног времена, употребе медија као простора живота, односно ситуација које су повезане са личним искуствима и опажањима. Ситуационна оријентација добија посебну важност на основу сазнања до којих је дошао правац *конструтивизма* (Х. Матурана, Ф. Варела). Реч је о томе да се знања не могу једноставно "посредовати", него се морају у конкретним ситуацијама поново конструисати на основу властитог искуства и субјективног значаја.

Пошто концепт оваквог учења није усмерен на затворен програм, него на процес оптимирања од великог је значаја испробавање практичне реализације и употребе јер се тако јасно испољавају успешни и неуспешни предлози за решавање проблема.

Практична, *делатна оријентација*⁴ учења је једнако општа као и општи (јавни) разговор и прихваташе *партиципације* коју желимо да изградимо у процесу еколошког образовања. Конкретно спровођење треба да се повеже са утицањем на даље планирање и одлучивање. Партиципација је усмерена на неформалан као и институционализован разговор, нпр. у школи, комуни, у споразумевању и доношењу правила. Она рачуна на активан јавни рад и рад путем медија. Учествовање треба да буде саставни део свих практичних намера и за учествовање ученици треба да се, на одговарајући начин, спремају у процесу образовања.

Истовремено учење се тако повезује са позитивним примерима и снажним, личним искуствима. Позитивни примери су још увек најверљивији аргумент.

Практичним учењем добија се конкретна животна ситуација, политичким учењем осваја се активна партиципација, на примерима "дobre праксе" процес учења постаје поузданiji и озбиљниji. Еколошко образовање посредује тако једно *практично, партципативско* учење, учење које се односи на *сиварни живот*. Битне компетенције које овде можемо да издвојимо су:

- способност одлучивања која може бити успешна тамо где теоријски планови и размишљања још нису закључена или где не постоји једнозначна ситуација (нпр. у различitim комплексним и ризичним ситуацијама);

⁴ Овде се мисли, пре свега на практичну употребу и покушаје реализације (нпр. еколошка изградња школе, мере обликовања биосфере, уређење зелених површина у школској окolini...)

- *компетенција деловања*, која се развија као практична способност и готовост за примену у различитим областима и животним ситуацијама (на радном месту, у домаћинству, слободном времену, комуни...);
- *способност партиципације*, спремност и способност учествовања у конкретном планирању, програмирању и пројектима, у комплетном и одговорном заједничком одлучивању и обликовању. Такође, способност узимања учешће у јавном одлучивању, мишљењу и јавном представљању резултата.

5. Самоорганизација учења

Еколошко образовање описује пут у "друштво учења" чији су чланови способни за перманентно учење и управљање сопственим процесом учења.

Учење треба, више него до сада, да обликује самоорганизован континуиран процес побољшавања. Претпоставља се да ће постојати стална радост при учењу. Процес учења треба да повеже позитивна искуства са властитом способности и могућношћу за учење. При томе, мисаоне и изазовне задатке намењене појединим особама или групама треба повезати и отворити могућности за њихову самосталну и самоодговорну обраду.

Учење не треба, као до сада, чврсто спајати са резултатима, путевима решења, него наглашавати процес самосталног тражења. Еколошко образовање не организује се према представама "дидактике производње", него захтева "дидактику могућности" која поспешује индивидуално тежиште и путеве у процесу учења и поверење у сопствену способност учења. Самоорганизација учења укључује саморазумљиво опхођење са грешкама и тешкоћама, које представљају више драж истраживања него што су властити неуспех онога који учи.

Изазови концепта одрживог развоја налазе се у свим фазама живота, свакодневно у области рада, слободног времена и увек су на неки начин нови. Због тога се процес еколошког образовања не може редуковати на формално учење у институцијама образовања (или ван њих), или чак на затворене програме учења. Перманентно образовање је изазов, али истовремено и обележје квалитета живота.

Битне компетенције самоорганизованог учења односе се у великој мери на структуралне ознаке личности, емоционалну и етичку оријентацију,

па стога захтевају опрезну формулатију пошто не подлежу директном педагошком утицају. То су:

- *самостално управљање процесом учења* представља способност да се у погледу на спојиве циљеве и задатке самостално планира и организује процес учења и рада, укључе претходни извори помоћи и резултати рада припреме за презентовање и евалуацију;
- *кометенција евалуације* представља критичну процену и коришћење резултата из процеса учења и рада;
- *перманентно учење* представља спремност и способност опажања учења као симболизованог искуства квалитета живота, учења које се пружа на цео живот појединца на различитим местима и из различитих повода;
- компетенција планирања, организовања и управљања процесом учења;
- развој личне одговорности;
- способност "учења учења";
- спремност за извршавање самостално изабраних задатака.

6. Целовитост учења

Комплексност и повезаност еколошког образовања захтева укљање једностраних опажања и приступа, испробава различите (плуралитет) путеве реализација и ове поново повезује са глобалном динамиком развоја.

Целовито учење покушава да отвори могуће обухватно мисаоно и културно опажање феномена и проблема како би се релативизовали једнострани (клишије) и пребрзо тумачење. Оно покушава да омогући нове, изненађујуће приступе и да активира културне или биографске занемарене начине опажања и доживљавања, нпр. медитативним поступком, фасцинирајућим и емоционалним причама (бајки) и сусрета, свесним обухватањем телесног осећања, итд.

На овај начин могу се искуства и сазнања емоционализовати и персонализовати и сачувати за појединца и могу имати један дубљи, лични значај са каснијим учинком (рецимо после школовања, учења... итд.). При томе емоционализовање треба да буде усмерено на универзалне идеале и

хумане етичке оријентације: љубав, партнерство, заштита немоћних, поштовање других живих бића, одговорност и одрицање од личне користи.

Целовито учење покушава да повеже различита могућа искуства и стручне приступе (интердисциплинарност). Истовремено се тиме уноси "у игру" многостраност индивидуалног опажања, доживљавања, интересовања и компетенција. Плурално учење значи да се различите садржине и методе могу учинити могућим у процесу учења.

Жељу за целовитошћу еколошко учење налази у *затечености* једним догађајем или једним стварним стањем. Ова затеченост може се манифестијовати емоционално: као страх, недостatak, наклоност или вишег рационално: као знање, увиђање или интересовање. По правилу, затеченост одсликава субјективно интересовање које се развило из свакодневног искуства. Скоро увек је затеченост врло озбиљна, али и динамична. У стварности данашње школе затеченост је често прикривена, није очигледна, мора се разоткрити и развити.

Важне компетенције су:

- *многостране способности опажања и стицање искушава* која се могу спознати путем феномена и проблема у различитим димензијама и значењима;
- *конструктивно охочење са многострукотошћу*, тј. способност удружиња различитих метода, начина посматрања и компетенција приликом тражења решења за проблем;
- *глобална перспектива* путем локалног искуства живог света као и поједињих проблема и путева решавања проблема повезује се са могућим деловањима на глобалном развоју;
- целовито учење ("са главом, срцем и руком");
- плурално учење (многострукост дидактичко-методичких приступа и учења);
- глобално учење;
- способност обухватног мисаоног опажања и доживљавања;
- удружиња херменаутичко-интерпретативних, друштвено и природно научних, економских, технолошко-практичних, естетских и других компетенција и искустава;
- успостављање глобалних односа и повезаности.

ИНОВАТИВНЕ ФОРМЕ УЧЕЊА И ПОСТУПАКА: ПЕДАГОГИЈА ПЛУРАЛИЗМА

Еколошко образовање које покушава да се оријентише према дидактичким аспектима мора прихватити иновативне форме организовања, метода и поступака учења и развијати их.

Из других психолошких истраживања зnamо колико је важно да човек опази своје посебне снаге, могућности, интересовања, да путем њих развија позитивно осећање властите компетенције и самосталног деловања (А. Бандурас). Организација учења треба отуда снажније да се позове на многостраност човекових мотива, интересовања и компетенција. Тако се могу утемељивати врло различити мотиви и интересовања за идеале одрживог развоја: љубав према животињама и биљкама, критичност према потрошњи и потрошачком менталитету, радије ослањање на традиционалну штедњу и брижљивост, индивидуалну свест о здрављу, фасцинација технолошким иновацијама које су у служби очувања равнотеже природе.

Педагогија плурализма треба да отвори и понуди различите приступе и методичке начине обраде као и одговарајуће задатке. Још увек се у многим школама практикује *тириписак колектива* у учењу (сви се баве у исто време истим задацима и унапред датим решењима). То је неефективно и често демотивирајуће делује на ученике, а често води расипању "хуманих ресурса". Плурализитет методичких начина рада, приступа раду и посматрања може се на различите начине учинити "искусственим": песници и уметници имају другачије приступе за решавање проблема него научници, техничари, програмери, новинари. Процес учења треба у будућности снажније "децентрализовати" и "десинхронизовати".

Увођење еколошке проблематике у наставу основних школа одвија се програмима и активностима у редовним наставним, ваннаставним и слободним активностима ученика, као и образовањем наставника.⁵ Отуда постоји широк простор за отварање новог приступа образовном процесу када је у питању *образовање за животну средину*, и о њој. Друштвени тренутак који нас је све нашао "затеченим" отвара могућности да се еколошке, дубоко хуманистичке и антрополошке поруке самопоштовања, комуникације и кооперације развијају и негују од најранијег доба, у школама свих нивоа образовања. Од наших стручњака и посленика у

⁵ На Институту за Педагогију Филозофског факултета у Новом Саду управо је у припреми Програм ЕКО-ПЕДАГОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ за рад са наставницима и просветним радицима, а који се темељи на ЕКО-ПЕДАГОШКИМ РАДИОНИЦАМА.

образовању очекује се да смелије прихвате измене основношколских (али и осталих) наставних планова и програма, начина извођења наставе и представљања наставног градива о хуманијем односу човека и његовог окружења.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beer, W. (1984): *Der Ökopädagoge*, Betrifft Erziehung.
2. Beer, W., Haan, de G. (1986): *Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik*, Ökopädagogik.
3. Beyer, I. (1998): *Muchhaltigkeit und Umweltbildung*, Hamburg.
4. Brandt, P., Theisen, P. (1992): *Umweltspielend entdecken*, Weinheim, Basel.
5. Haan, de G. (1991): *Ökologie-Handbuch-Grundschule*, Sieben Themen mit über 100 praktischen Verschläge, Weinheim, Basel.
6. Reissman, J. (1998): *Nachhaltige, unerltgerechte Entwicklung*, Chance für eine Neuorientierung der (Umwelt)bildung, In: Beyer, I., Muchhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg.
7. Schwarz, H. (1995): Empfehlungen zur Umwelterziehung in der Grundschule, Frankfurt/M.
8. *Umweltpolitik*, Konferенц der Vereинten Nationen für Umwelt und Entwicklung, im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente, Agenda 21, Bonn.

мр Рада КојићМинистарство просвете РС
Нови Сад**Прегледни чланак**UDK: 376.2
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.119-125
Примљено: 26. 05. 1999.**ПРОБЛЕМАТИКА МОТОРИЧКОГ ПРОСТОРА КОД УЧЕНИКА СА
ТЕШКОЋАМА У УЧЕЊУ**

*

Резиме: Код ученика са сметњама у учењу моторика је неизоставни чинилац, осим когнитивног и социјалног, коме се посвећује велика пажња. Моторика ове групе ученика се разликује од моторике ученика који нормално интелектуално функционишу. Највеће разлике су нађене у подручју координације. Осим моторике, и антропометријске мере су различите за обе ове популације. Моторика представља основу наставе физичког васпитања и усвајања вештина које су потребне за професионално усмерење ученика са сметњама. Она представља основу за савлађивање технике писања и цртања у школским условима.

Кључне речи: деца са тешкоћама, моторички чиниоци, настава, способности.

*

Summary: Beside cognitive and social factor, mobility attracts the greatest attention when the troubles-learning pupils are concerned. Mobility of this group is

different from the mobility of pupils with normal intellectual functions. The greatest difference has been found in the coordination sphere. Beside mobility both antropometrical measures have shown to be different for these two populations. Mobility represents the bases for physical education and adopting skills needful for professional directing of pupils with troubles. It represents bases for overcoming of writing and drawing technique in school conditions.

Key words: children with troubles, mobility factors, instruction, capabilities.

*

Резюме: У учеников с затруднениями в обучении моторное развитие является обязательным фактором, кроме когнитивного и социального, которому уделяется огромное внимание. Моторное развитие этой группы учеников отличается от моторного развития учеников которые нормально умственно функционируют. Величайшие различия найденное в области координации. Кроме моторного развития и антропометрические меры различные в обоих этих популяциях. Моторное развитие представляет основу для физического воспитания и усваивания способностей которые нужны для профессионального направления учеников с затруднениями. Она предстает основу для овладения техникой письма и рисования в школьных условиях.

Ключевые слова: ребята с затруднениями, моторные факторы, обучение, способности.

*

Последње две деценије се обраћа мало више пажње на моторичке проблеме особа које имају тешкоћа у учењу. Доскорашња истраживања моторичких проблема углавном нису задовољавала ни елементарне методолошке процедуре - рађена су на недопустиво малим узорцима који су били нерепрезентативни, а примењивани инструменти такође нису задовољавали метријске карактеристике које захтева сваки мерни инструмент. Закључци су донешени са дosta бесмислености и недоумица.

Општа међународна документа, као Конвенција о правима детета (1989), Међународна саветовања о образовању деце са посебним потребама (деце са тешкоћама у учењу) одржана у Саламанки 1995, у Паризу 1997. и Копенхагену 1998. истичу промовисање принципа инклузивног образовања које се темељи на потенцијалима деце са посебним потребама. Простор моторике, односно простор физичког васпитања може веома много да

задовољи критеријуме процене дететових потенцијала. Критеријуми процене, између осталог, подразумевају јасан циљ процене, процес процене који захтева способност запажања, тумачења и планирања, демистификацију "хендикепа", укљученост родитеља у процену, процењивање детета где оно најбоље функционише и процењивање дететових потенцијала и моћи, а не онога што дете не може да уради.

Једно од озбиљнијих истраживања моторичког простора обавио је Бала (1985) на узорку ученика који су имали менталну ретардацију, у Војводини. Осим овога, Павер (1975) је урадила компаративну анализу антропометријског и моторичког простора ученика са менталном ретардацијом и ученика који нормално интелектуално функционишу. На основу резултата 60 тестова антропометријског и моторичког простора ученици са менталном ретардацијом постижу значајно слабије резултате, а та је разлика више изражена што је задатак комплекснији. У мерама поткојног ткива нису нађене статистички значајне разлике, док у свим осталим антропометријским варијаблама ученици који нормално интелектуално функционишу имају значајно веће вредности аритметичких средина. Сем овога, разлика је већа уколико се тражи већа брзина за извођење појединог задатка. Многи тестови су претешки за ученике са менталном ретардацијом (тако, нпр., око 70% ученика са лаком менталном ретардацијом не може да направи ни један склек, не може да скоче преко вијаче, не може да се котура у облику јајета).

Флори (према Павер и Теодоровић, 1979) сматра да физички раст, иако успорен, у популацији ментално ретардираних дуже траје, па је и период незрелости доста дужи. Иначе, ментално ретардиране особе било ког степена су инфириорније по свим антропометријским и моторичким варијаблама од особа које нормално интелектуално функционишу. Физичка инфириорност је већа уколико је израженија ментална ретардација.

Кули (према Павер и Теодоровић, 1975) је изнео хипотезу о повезаности ниског раста и Дауновог синдрома - 90% деце са Дауновим синдромом се налази испод 10 перцентила деце са нормалном интелигенцијом.

Велико распаршење резултата у појединим антропометријским варијаблама може да указује да постоји хетерогеност испитаника у физиолошком расту. У поређењу са ученицима који нормално интелектуално функционишу сви резултати ретардираних ученика су померени према зони слабијих резултата ако се посматра нормална дистрибуција.

Као и у популацији ученика који нормално интелектуално функционишу, тако и код ученика са сметњама у учењу излучују се слични фактори моторичког простора, односно добија се слична моторичка структура у факторско-аналитичком смислу, само су сатурације менифестних варијабли појединим факторима значајно различите у поређењу са популацијом која нормално функционише.

У раном развојном периоду моторички развој представља мерило постигнутог нивоа интелектуалног функционисања. О томе говори и Пијаже (1968) и наглашава велики значај моторичког учења као предуслова за формирање виших когнитивних функција. Један од приступа рехабилитацији заснива се на томе да се приликом испитивања различитим инструментима издвоје посебне честице и на темељу њих конципирају методе за перцептивно-когнитивно и **моторичко** оспособљавање детета (Јоковић-Туралија, 1990). Моторика је онтогенетски значајна за просторно схватање. Ако се посматра кроз кибернетички модел за аутпут је развој фине моторике врло значајан (покрети руке и координација око руку). Тако је, нпр., дечји цртеж не само одређен дечјим примањем и начином прераде већ и могућношћу моторног аутпута. Моторна вештина се развија, с једне стране, са процесом биолошког сазревања, а с друге стране и вежбањем (Теодоровић, 1971).

Корласт (1969) истиче да у моторном учењу ментално ретардирани боље функционишу у условима где се задаци расподлањају, него где је задатак дат у целини. Функционисање је олакшано вербалним поткрепљењем. Континуирана вежба је од стварне користи за ментално ретардиране. Разјашњење конкретног циља коначног постигнућа представља потенцијалну мотивацију за ову категорију ученика.

Бегер (1975) закључује да се успорен процес учења огледа у првој фази учења, односно одређен покрет се може извести, али је праћен низом квалитативних недостатака. При извођењу покрета користи се превелика снага, мала прецизност и недостатак ритма. Код ученика са сметњама у учењу присутна је и хиперактивност која се огледа у неусмерености, бесціљности, неспретној активности и недовољном мировању.

У моторичком простору чешће се појављују димензије које се имenuju као општи моторички фактор и чији је проценат заједничке варијанце система варијабли знатно већи него у узорку ученика који немају тешкоће у учењу. Сви аутори који су испитивали овај простор се слажу да је

диференцијација моторичких способности много мања код ученика са сметњама у учењу него код ученика који нормално функционишу. Моторички простор ове популације је веома дифузно одређен, па га је стога потребно детаљније, осетљивије испитивати солиднијом методолошком апаратуром. Најмање разлике између ове две популације су у простору масног поткожног ткива. У простору моторике мале су разлике у статичкој и репетитивној снази. Највеће разлике су нађене у варијаблама које дефинишу координацију екстремитета и тела као и у брзинској координацији.

Моторичке активности се структуирају тако да интегришу моторички развој са когнитивним. Преко структурисаних активности моторике изграђује се моторичка ефикасност, односно спремност за кретање које је битно за свакодневно функционисање. Одступање у моторичком развоју ученика са сметњама у учењу резултат је како биолошких, тако и непримерених утицаја окружења, али и недовољне стимулације моторичких активности (Теодоровић и сар., 1997). Моторичке активности су значајне уколико је степен општећења већи и ако је дете млађег доба. Ученици са менталном ретардацијом се дуже времена задржавају на нижим развојним нивоима, а понекад их и не прелазе уколико је степен менталног општећења већи. Из овога се намеће закључак да је моторичка активност неопходна ка основа рехабилитативног процеса. Моторичком активношћу која је структурисана, усмерена, делује се на интеграцију свих подручја која су значајна за психофизички развој индивидуе (перцепција, развој мишљења, говор, социјално и адаптивно понашање).

Мејнел (према Теодоровић и сар., 1997) подразумева три фазе које опртавају пут моторичког учења:

- а) стицање основног тока кретања у грубој форми,
- б) коректура, финија диференцијација покрета и
- в) учвршћивање и прилагођавање на промену услова.

У првој фази се постиже груба координација, другој фина координација, а у трећој стабилизација.

Право учење моторичких активности почиње заправо личним извођењем. Споствена искуства делују као мотивационо средство за наставак учења. За ученика са тешкоћама у учењу су карактеристични покрети који нису целовити и до краја дефинисани, а то је због претераног или неправилног утрошка снаге јер се групе мишића не укључују правовремено и због одсутности сврховитог изменљивања напетости и опуштања, недовољне проточности покрета, нехармоничности, недовољне константности.

Упознавање антропометријског и моторичког простора је потребно због програмирања рада у настави физичког васпитања са популацијом ученика који имају тешкоће. У досадашњим условима према Наставном плану и програму ученици који су лакше психички ометени имају по три часа физичког васпитања од првог до осмог разреда. Ова настава се остварује у три равноправна функционална подручја: базично физичко васпитање, усмерено физичко васпитање и примењено физичко васпитање. Знања која нам долазе као резултати истраживања могу утицати на програмирање рада у настави физичког васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бала, Г. и сар. (1985): *Способности и особине лакших психички ометених ученика*, Нови Сад: Факултет за Физичку културу Универзитета у Новом Саду.
2. Бегер, А. (1975): Проблематика испитивања моторике деце ометене у психофизичком развоју, *Дефектологија*, 1, 62-68.
3. International Conference on Children's Rights in Education, Copenhagen, april, 1998.
4. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs, UNESCO, Paris, september, 1997.
5. Корлает, Ј. (1969): Карактеристике учења ментално ретардиране деце, *Дефектологија*, 1, 19-25.
6. Павер, Д. (1975): Неке моторичке и антропометријске карактеристике ученика специјалних школа за ментално ретардиране и ученика редовних школа, *Дефектологија*, 2, 3-10.
7. Павер, Д. и Теодоровић, Б. (1979): Антропометријске карактеристике ментално ретардираних особа, *Дефектологија*, 2, 177-184.
8. Пијаже, Ж. (1968): *Психологија интелигенције*, Београд: Нолит.
9. Special Needs Education, Issues and View points from the Salamanca Debate, UNESCO, Salamanca, 1995.
10. Теодоровић, Б. (1971): Вештина цртања ментално ретардиране деце, *Дефектологија*, 1, 61-72.

11. Теодоровић, Б., Левандовски, Д., Пинтарић-Млинар, Љ., Киш-Главаш, Л. (1997): *Симулација перцептивних и моторичких способности*, Загреб: Факултет за дефектологију.
12. Туралија-Јоковић, И. (1990): Дефектолошки програм у функцији развоја неких перцептивно-когнитивних и моторичких способности детета с церебралном парализом, *Дефектологија*, 1, 1-8.
13. The Convention on the Rights of the Child, UN, november, 1989.

Светлана Шпановић

Учитељски факултет

Сомбор

Прегледни чланак

UDK: 371.315

BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.127-142

Примљено: 26. 05. 1999.

КОНСТИТУТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ СИСТЕМА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

*

Резиме: Идеја о учењу у виду решавања проблема има дугу генезу и постаје теоријска основа дидактичких настојања усмерених у правцу отклањања слабости традиционалне наставе, посебно предавачке, и стварању услова за ефикасније развијање интелектуалних способности и особина ученика. Проблемска настава се још увек сматра иновацијом. Развој савремених наставних система, поготово програмиране наставе и наставе путем открића, знатно утиче на утемељење идеје да се учење у настави одвија путем решавања проблема. Настала као потреба савременог друштва да се младе генерације оспособљавају да уочавају и решавају проблеме, проблемска настава налази своје упоришне тачке у психологији стваралаштва и активностима трагања, откривања и проналажења.

Кључне речи: проблемска настава, решавање проблема, настава путем открића, програмирана настава, настава помоћу компјутера.

*

Summary: The idea of learning as a problem solving has a long lasting genesis and becomes theoretical bases of didactical intentions directed toward removing the failures of traditional instruction, especially the teaching one, and creating conditions for more efficient development of pupils' intellectual capabilities and features. The problem instruction is still considered as innovation. Development of contemporary instruction systems, especially of programmed instruction and instruction through discovery, has an important influence on the foundation of the idea that learning in instruction should be going through problem solving. Originated as a need of contemporary society to enable young generations to see and solve problems, problem teaching finds its strongpoint in psychology of creation and activities of research, discovery and invention.

Key words: problem teaching, problem solving, instruction through discovery, programmed instruction, computer-based instruction.

*

Резюме: Идеја об учењу в форме решениј проблем имаје дугу генетику и постаје теоретичком основом дидактичких наставних система који су се усмеравали на уклањање недостатака традиционалног учења, посебно читања лекција, и осуђивање услова за ефективни развој умствених способности и карактеристика ученика. Проблематичко учење се сматра иновацијом. Развитие со временних учењих система посебно программираних учења путем отварања значајно утиче на утврђивање идеје да учење у учењу протекаје путем решениј проблема. Возникла је потреба савременог јавног живота да младе генерације видију и решавају проблеме, проблематичко учење налази своју тачку опоре у психологији творчества и дејностима истраживања, отварања и истраживања.

Кључевые слова: проблематичко учење, решавање проблема, учење путем отварања, програмирани учење, учење помоћу компјутера.

*

ИСТОРИЈСКИ ПРИСТУП

Идеја о учењу помоћу решавања проблема уопште, као и у процесу наставе, има веома дугу генезу. Зачета је још у делима Архимеда, Сократа

и Аристотела применом хеуристичког разговора. Саговорник је вођен путем одабраних питања кроз тешкоћу на коју је наишао, увиђао проблем и трагао за одговором, односно начином решења проблема. Иако се почетком настанка проблемске наставе сматра 1965. година, када је у Њујорку одржан симпозијум о проблемској настави, на прве озбиљне покушаје формулисања и постављања проблем методе у настави налазимо у америчкој пројект методи и Џуијевој проблем методи. Ц. Џуи (J. Dewey) међу првима одређује фазе у процесу решавања проблема које су и данас уграђене у систем проблемске наставе.

Глобална структура наставног процеса у развијању мишљења путем Џуијеве методе има следеће етапе:

1. посматрање, уочавање и запажање тешкоће;
2. откривање, постављање и дефинисање проблема;
3. постављање хипотеза (претпоставке могућих решења);
4. проверавање хипотеза и стицање искустава и
5. експериментисање, прихватање или одбацување хипотезе.

Дјуи се руководио чињеницом да је мишљење метод, док је за основу у изради етапа проблемског мишљења узео научни метод, што је данас неприхватљиво поистовећивати јер "учење у наставном процесу је специфичан вид сазнања" (Кркљуш, С., 1977, стр. 10).

Ова концепција је имала утицај на организацију **Далтон плана** у који је уграђена проблем метода. То је заправо био један од радикалних облика индивидуализоване наставе у којој ученик индивидуалним радом стиче сопствено искуство, образовно-васпитни рад се подешава сваком ученику, а наставни програми се разликују у обиму који се ученицима нуди.

По концепцији Далтон плана настаје **Винетка техника** као савремени облик организације учења и наставе у ком се, као и у Далтон плану, одбацује фронтална настава и разредно-часовни систем. Ученик самостално бира садржине, до изражaja долази саморад ученика и стваралачке активности.

Активна школа полази од основног принципа да је школа створена за дете и да као таква рад заснива на интересовањима ученика. Активност ученика је у првом плану, те већ у овом реформном покрету у педагогији наилазимо на корене будућег вођења у настави путем открића или проблемској настави, у којима би поучавања било што мање, а откривања што је могуће више.

Систем проблемске наставе има своје корене у истраживањима **гешталт** психолога који у основ своје теорије убрађују учење решавањем проблема и по којима мишљење започиње проблемском ситуацијом. Оснивач школе М. Вертхаймер (м. Wertheimer) је проводио своја истраживања у природној, разредној-наставној ситуацији. Он је путем својих експеримената из наставе математике и геометрије дошао до сазнања да решавањем проблема поспешујемо продуктивно мишљење и утичемо на његов развој. М. Вертхаймер је сматрао да је учење механичких асоцијација негативно за наставу у којој треба да влада продуктивно мишљење.

Познати амерички психолог Ц. П. Гилфорд (J. Guilford) у својим истраживањима структуре интелекта указује на важност креативног решавања проблема. Креативно решавање проблема може бити конвергентно и дивергентно. Док операције конвергентног мишљења воде ка тачном и конвенционалном одговору, "операције дивергентног мишљења воде ка различитим правцима: понекад истражујући, а каткада тражећи разноврсност. Овај начин мишљења, који иначе подразумева флексибилност, има огромну улогу у процесу решавања проблема и без њега није могуће сагледати и пронаћи више решења" (Ђорђевић, Ј., 1990, 120).

Џ. Брунер (J. Bruner) проучава и истражује процес решавања проблема у функцији развијања мишљења, а ову идеју уноси као водећу у реформу америчког система школства. Поборник је идеје да је учење акт открића и да су знања стечена сопственим открићем најтрајнија те да утичу на развој стваралачке личности. Једна од суштинских карактеристика учења путем открића је, по Брунеру, чињеница да решавање проблема путем открића развија истраживачки стил, утиче на интелектуалне способности деце и гаранција је да ће се путем оваквог учења користити и примењивати научено.

Амерички психолози и педагози су током прошлог века стицали знања из области методологије научних истраживања у немачким научним установама, те се у њиховим студијама осећа нпр. утицај гешталт теорије. Данас нема уџбеника, студије или педагошкопсихолошког часописа у коме се не третира питање решавања проблема у постојећој америчкој пракси.

И руски педагози и психолози посвећују знатну пажњу учењу путем решавања проблема, што потврђује и чињеница да је тамо одомаћен појам проблемска настава. Она је постала један од доминантних начина превазилажења слабости традиционалне наставе у руским школама. За проблемску

наставу влада дугогодишње интересовање научно-истраживачких института опште и педагошке психологије у Москви. Примена овог савременог наставног система је знатно променила и побољшала положај ученика. У Совјетском Савезу је 1973. године одржан први симпозијум о проблемској настави.

Совјетски психолог **С. Л. Рубинштајн**, добар познавалац научних кретања, својим истраживањем о учењу и мишљењу доприноје идеји о потреби решавања проблема у настави и истакао следеће основне ставове:

- проблем је својство сазнајног процеса;
- решавање проблема је налажење непознатог (имплицитног) на основу познатог (експлицитног);
- мисаони процес у решавању проблема пролази кроз етапе, и то: увиђање проблемске ситуације, решавање проблема, провера одабране хипотезе, примена стеченог знања у новим практичним ситуацијама;
- значај потреба, интересовања и мотивације за решавање проблема.

Решавање проблема је процес узајамног деловања онога који сазнаје и спољашњих надражaja. Мишљење почиње проблемском ситуацијом, противречностима, а читав процес решавања је праћен осећањем напетости све док се не дође до циља.

М. Махмутов у проблемској настави и проблемски постављеном часу види коначно напуштање шаблонизма и формализма. Решавање проблема је по њему мајсторски педагошки рад и покретачка снага деције активности. Он је мишљења да се системом проблемске наставе могу преобразити наставни процес, разбити формализам и развијати стваралачке способности и сазнајна самосталност ученика.

Л. Н. Ланда, водећи совјетски педагог у области алгоритмизације наставе, обавио је многа истраживања и дао светски допринос подручјима кибернетике и педагогији алгоритмизације наставе. Интересантан је и инспиративан за ову тему због идеја о алгохеуристичким методама мишљења које су комбинација метода решавања проблемских задатака и оних које имају прецизнију оријентацију ка решењу проблема.

Холандски истраживач **Ван де Гер** разлаже процес решавања проблема на проблемску почетну ситуацију и интермедијалне етапе између почетне и завршне ситуације. Субјект осцилира између ових ситуација, а

проблем је решен тек када се осветле делови поља који су релевантни за конкретну проблемску ситуацију - слично Толмановом тумачењу поља.

Идеје о проблемској настави су допреле и код нас под утицајем америчких идеја о проблем методи. У књизи "Нова школа" В. Пејхель анализира слабости старе школе и констатује да је мало пажње посвећивала васпитању проблемом.

У нашој новијој послератној литератури значајан допринос афирмацији учења путем решавања проблема дао је Б. Стевановић. Решавање проблема сматра као облик учења уз помоћ вербалних симбола. Изненадно увиђање проблема или тзв. "аха" доживљај тумачи "као резултат низа претходних умних радњи у психи човека" (Ничковић, Р., 1984, стр. 17). Решавању проблема, као највишем облику учења и развоја личности претходе три врсте учења и то:

- учење помоћу условних рефлекса;
- учење моторних радњи и
- вербално учење.

Док Б. Стевановић није вршио истраживања у овој области и није прикупио емпиријске доказе о својим теоретским ставовима, Р. Квашчев своја обимна истраживања темељи у настави са посебним нагласком на психолошке основе проблемске наставе. Разноврстан експерименталан истраживачки рад започиње повезивањем учења са методичким елементима, односно оспособљавањем ученика за решавање проблема. За секвенце учења у виду решавања проблема коришћени су постојећи наставни програми, односно програмске садржине појединачних наставних предмета. Тако су се стицали услови за сакупљање искустава у конституисању проблемске наставе као система. Бројни су задаци припремани за оспособљавање ученика како да уче путем решавања проблема у областима математике, физике, хемије, географије... "За наставнике је то било увођење у тајне истраживачког рада, у овом случају методологије структуирања садржине проблемске наставе, што је иначе једна од основних претпоставки за извођење васпитно-образовног процеса по системима ове наставе" (Кркљуш, С., 1989, стр. 43).

Под утицајем истраживања Р. Квашчева дидактичарима је остало да проблемску наставу утемељују у савремене токове наставне праксе.

ОДЛИКЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Проблемска настава је често дефинисана као систем поступака који се примењује у циљу оспособљавања ученика за решавање проблема, док се решавање проблема у настави или ван ње тумачи као облик ефикасног учења. Конституише се у време бурних реакција на традиционалну школу, за коју је карактеристично пасивно усвајање знања, са огромним бројем чињеница за запамћивање и неадекватношћу у избору наставних метода.

Проблем се обично дефинише као субјективни доживљај који изражава супротност, несклад, нејасноћу и неспоразум између субјекта и објекта и ствара проблемску ситуацију која је увек биполарног карактера. У њој се супротстављају једно наспрам другог извесно и неизвесно, познато и непознато, откријено и неоткријено... Иако активност ученика избија у први план, заједнички циљ и наставника и ученика је решавање проблема. Овај облик ефикасног учења се по Ничковићу одликује тешкоћом и противречном ситуацијом између познатог и непознатог, увиђањем односа између њих и самосталним радом и стваралачком активношћу ученика.

Класификације проблема су разне. За наставу су занимљиве оне класификације које се односе на аспект и степен решености проблема, а то су проблеми решени теоријски и практично, али непознати ученицима.

Глобални поредак фаза решавања проблема може се представити на следећи начин:

- припремна фаза (стварање проблемске ситуације, формулисање проблема, разлагање главних проблема на уже проблеме);
- самостални рад ученика на откривању решења проблема (обрађа, понављање, вежбање);
- провера добијених решења.

У проблемској настави су елементи вођења ученика у процесу решавања проблема наставника нови квалитет јер је самостално решавање ученика неопходно допунити заједничким радом наставника и ученика, што би и био циљ проблемске наставе, као и наставе уопште. Долази до трансформације наставних метода те у први план избија ученик и његова активност, док се активност наставника мења у квалитативном смислу. Наиме, наставник обезбеђује услове у којима ученик може изразити своје аутентичне стваралачке активности, поставља и усклађује захтеве који проистичу из проблема и коначно обезбеђује адекватност облика рада у настави и њихову комбинацију с обзиром на природу проблема или фазу у решавању проблема. Наставник са ове тачке

гледишта обезбеђује еластичност динамике смењивања фаза у процесу решавања проблема и услове за достизање открића (које је важан чинилац за процес решавања проблема).

Учење путем решавања проблема се не може вежбати путем задатака репродуктивног типа, стога се, по Квашчеву, ово учење темељи на следећим поставкама:

- старо искуство се применљује први пут у новој ситуацији;
- дати објекти у проблемској ситуацији се мењају и сагледавају у новом значењу (трансформишу) пре него што се могу применити као средство за решавање проблема у новој ситуацији у којој се ученик нашао;
- налажење новог средства, начина и пута у решавању проблема.

Ова последња новина утемељена је на психолошким основама које се односе на условљеност способности откривања нових проблема богатством старог искуства, интелектуалним способностима и могућностима појединца да се пред сваким проблемом упита како ће решити проблем (Квашчев, Р., 1980).

Нужни су, dakле, по Квашчеву, нове радње, поступци или операције које нису у постојећем репертоару понашања личности, а морају бити уткане и у наставу путем открића. Ове новине су и основне карактеристике проблемског учења, заједничке и за наставу путем открића и као такве нас уводе у тематски оквир проучавања савремених наставних система и њиховог преплитanja са дидактичког становишта, посебно програмиране наставе, наставе путем открића и наставе уз помоћ компјутера, те њиховог доприноса конституисању система проблемске наставе.

ДИДАКТИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ САВРЕМЕНИХ НАСТАВНИХ СИСТЕМА И ЈИХОВ ДОПРИНОС КОНСТИТУИСАЊУ СИСТЕМА ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Како процес конституисања савремених наставних система споро тече, разлози за теже утемељење и проблемске наставе и наставе путем открића могу се пронаћи у структурираним наставним програмима намењеним традиционалној настави, неопходности да наставник сам обликује и структуира наставне садржине да би се могли применити системом проблемске наставе и коначно у недовољној опремљености школа јер

наставници и ученици у интеракцијским односима ситуација решавања проблема не могу да се користе разноврсним изворима података, информација које су неопходне за успешно решавање проблема.

У одређивању појма учење путем открића Квашчев полази од Гилфордове теорије способности, као и од схватања Хермана, Витрока, Глејзера, те се у највише случајева учење путем открића дефинише у контексту наставе у којој се стичу појмови и правила, а карактеришу је два својства и то индукција и учење путем понављања и погрешака. Квашчев се бави овим појмом са психолошког становишта, у смислу учења путем открића и дефинише га као облик учења путем кога ученици уз помоћ **вођења** стичу самостално нова знања, производе нове податке на основу датих података, мењају им значење, "структуршу чињенице које уче и развијају различите методе решавања проблема, тако организују чињенице у великом броју различитих ситуација, вербализују принципе и развијају позитивне ставове према оригиналном учењу и учествују у стварању знања" (Квашчев, Р., 1980, стр. 83).

Значајан допринос осавремењивању наставе и конституисању савремених система наставе дао је професор Кркљуш у студији *Учење у настави откривањем* (1977) који овај проблем, сем са психолошког, више третира са дидактичког становишта. Он истиче да се учење откривањем претежно везује за решавање проблема. И једно и друго учење има своје основе у психологији учења на којима су се и засновали покушаји нове организације наставе. У овој студији се полази од медијационе теорије учења и указује на њен допринос расветљавању начина стицања нових понашања са циљем да што мање буде рецептивног учења и пренопшења готових форми. По Кркљушу, проблемска настава има тенденцију шаблонизовања јер се процес усвајања знања дешава по издвојеним формама, стога учење путем открића треба да буде сложенији и прихватљивији метод решавања проблема јер неопходни процеси откривања и трагања представљају и метод учења.

Док је за наставу путем открића битно напоменути да у њој утичемо више на развијање осетљивости за проблеме, за проблемску наставу је својство дирекције мишљења, односно одређивање правца мисленим процесима од посебног значаја. Она треба да је усмерена у правцу развијања способности ученика, да мења усмереност мишљења и води ток решавања проблема. Овде је реч о наставним инструкцијама које су присутне више у периоду док ученика не оспособимо да учи путем открића, до смањење

улоге наставника када је овај циљ остварен. Откриће у проблемској настави је једнако важно као и у настави путем открића, а приближавају се ова два система при процесу конституисања система вођења.

Према В. Пољаку крајњи циљ наставе је дијалектичка трансформација инструкције у самостално учење, а вођења и управљања наставом наставника до самовођења и самоуправљања у настави. У систему проблемске наставе директно комуницирање наставника и ученика упућује на субјекатску позицију ученика и њихов директан однос према садржинама које понављају. Трансформисана улога наставника огледа се у осмишљењу помоћи ученицима у процесу решавања проблема.

И програмирана настава настаје у покушајима да се превазиђу слабости традиционалне наставе, те да се наставни рад интензивира и рационализује. То је релативно конституисан систем, свакако савремен, са утканом могућношћу откривачког и самосталног рада, али са бројним слабостима. Није подједнако ефикасна за све ученике, нити примењива на свим садржинама. Ово вођено учење ограничава и смањује самосталност ученика у трагању за решавањем проблема. Целовите интелектуалне активности које су потребне у целовитом сагледавању проблема спутане су малим корацима и одговорима који су понуђени и које треба бирати. Подстиче вербални начин учења, а смањује интеракцијске односе између наставника и ученика. После рано уочених недостатака програмиране наставе и све већег интересовања за проблемску наставу, покушаји да се у њу унесу елементи активности ученика, по узору на проблемску наставу, често су неуспели. Док је програмирана настава настала на бихејвиористичкој основи, а касније кибернетској, проблемска настава се претежно ослања на психологију учења и мишљења и конституише као иновација у поређењу са програмираном наставом.

Стога је важно нагласити Ландино схватање које представља квалитет више у поређењу са досадашњим разматрањима, да успешност програмирања наставе и учења зависи од могућности проналажења модела мисаоних активности човека, а суштина се огледа у алгоритмизацији проблемског метода, као и његово моделовање средствима програмиране наставе (подвукao Кркљуш, С., 1977).

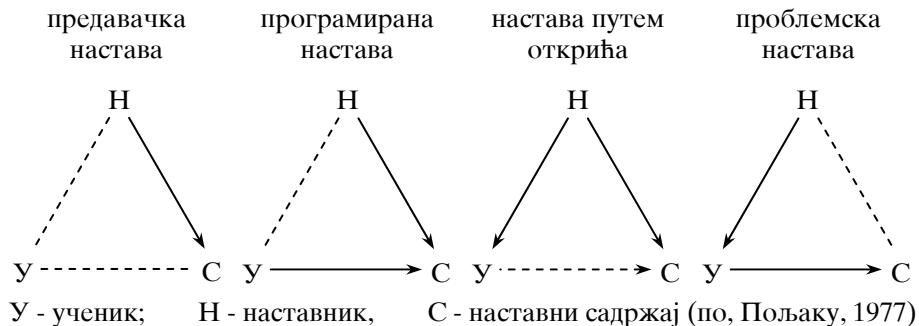
Достигнућа проблемске наставе ће, стога, у свој систем уградјивати програмирана настава, а што ће учинити и настава уз помоћ компјутера и обрнуто, наставна техника ће налазити лагано своје место у проблемској

настави. Тиме би се стекли услови повезивања ова два система, често непомирљива, уз помоћ кибернетике.

Истраживања у области учења путем открића помажу другачијем постављању програмиране наставе, а Ланда у ову област уноси пуно оптимизма када истиче да се може управљати психичким процесима, њиховим развијањем и формирањем ако су изазвани учењем. Он, наиме, тврди да алгоритми нису само у служби остваривања образовних резултата него и у служби подстицања и развијања стваралачког мишљења. Стога уводи појмове полухеуристички и хеуристички алгоритам. "Показало се да мишљење није ништа друго него посебан тип обраде специфичних информација датих у виду слика, појмова и пропозиција, те да се та обрада изводи специфичним когнитивним операцијама којих сами 'мислиоци'" нису свесни или их нису сасвим свесни (као што нису свесни ни процеса којима варе храну у својим стомацима) и да сложени системи тих операција имају алгоритамску структуру која се може алгоритамски описати" (Ланда, Л., Н., 1985, стр. 265). Л. Н. Ланда даље констатује да алго-хеуристичке методе показују како треба мислiti, а експериментални доказ је стварање способности ученика да решавају сложене проблеме.

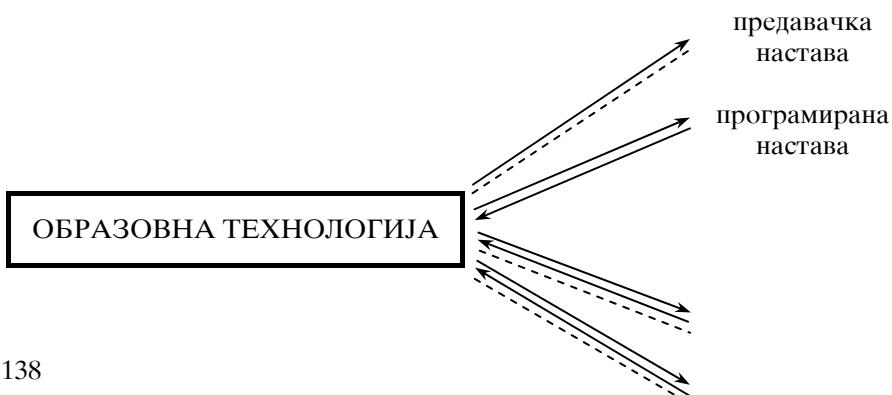
Програмирана настава и настава уз помоћ компјутера нису увек погодне за све наставне садржине и све наставне предмете. Међутим, наставна стратегија решавања проблема долази све више до изражаваја у настави уз помоћ компјутера, те захтев да ученици реше проблем, открију начин решења те "унесу" упутства у компјутер достижу виши облик учења. Тако образовна технологија и настава уз помоћ компјутера добијају дидактичко значење у контексту конституисања система проблемске наставе јер обезбеђују ученицима могућностима да се суоче са различитим начинима усвајања знања и тиме да се уносе промене у наставни процес.

В. Польак посматра наставне системе у дијалектичком јединству и образлаже помоћу класичног дидактичког троугла. Три битна фактора наставе (ученик, наставник, наставна садржина) графички приказује у појединим наставним системима кроз директан, односно индиректан однос; директан однос представља пуном линијом, а индиректан испрекиданом. За нас је интересантно упоредити овај однос у савременим наставним системима са предавачком наставом. У обзир смо узели програмирану наставу, наставу путем открића и проблемску наставу, што би графички изгледало овако:



Из овог приказа уочавамо да у предавачкој настави настају везе између наставника и ученика као и ученика и наставних садржаја, што је њена слабост, док се слабост програмиране наставе исказује у недовољном комуницирању између ученика и наставника. Проблемска настава у свом систему има директно комуницирање између наставника и ученика, ученика и наставних садржаја. Польак представља хеуристичку наставу у својој књизи **НАСТАВНИ СИСТЕМИ** (1977) а ми по узору на ову наставу више пажње посвећујемо настави уз помоћ открића. Она има предности у односима фактора наставе као и проблемска настава, али се од ње разликује у односу наставника према наставном садржају.

Ако посматрамо образовну технологију као четврти, незаобилазни фактор наставе и трансформисани троугао у четвороугао, онда би ове системе наставе у односу на образовну технологију могли по истој методологији приказати овако:



настава путем
открића

проблемска
настава

Ако пратимо елеменат поучавања у настави и његово кретање од инструкције до самосталног учења, у коначној анализи конституисања наставних система имамо трансформацију поучавања на следећи начин - пуном линијом представљено је поучавање, а испрекиданом самостално учење.

Од инструкције до самоинструкције, од поучавања до самосталног учења:

Програмирана настава



Настава путем открића



Проблемска настава



Слично је и са трансформацијом положаја ученика у настави од педагошког статуса "објекта" до педагошког статуса "субјекта", што у проблемској настави постаје основна карактеристика система, баш као и самосталан рад ученика.

И ако још размотримо однос вођења и управљања у овим наставним системима и њихово напредовање ка самовођењу ученика, онда и овде имамо трансформацију доминантне улоге наставника у доминантну улогу ученика, што је такође постала суштинска карактеристика система проблемске наставе. Међутим, овде треба истаћи да ваља водити рачуна о адекватној помоћи наставника ученику у решавању проблема и о обезбеђености опште педагошке климе у колективу у којој ће ученици слободно износити своје идеје.

Врхунац конституисања проблемске наставе као система и њеног даљег усавршавања ова настава доживљава у хипотетичком моделу индивидуализоване наставе, што проналазимо у студији М. Ђукић *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе* (1995). Овај модел подразумева субјекатску позицију ученика и обраду проблематизованих наставних садржина које су у функцији усвајања нових знања и нових начина понашања. Стога М. Ђукић предлаже оптималну организациону форму проблемске наставе као диференциран групни рад који омогућава "успостављање пожељних односа како између наставника и ученика, тако и између самих

ученика, а садржина, односно проблемски задаци у том случају могу се диференцирати до потребног нивоа" (Букић, М., 1995, стр. 104).

И истраживачка настава је област у којој се опредмећује проблемска настава, која настаје у процесу трагања, откривања проблема уз одговарајућу помоћ наставника, уз доминацију истраживачке методе. Савремене тенденције тока развоја наставног процеса могу бити реализоване у систему развијајуће наставе у којој се испољавају ставови о утицају виспитања и образовања на развој личности ученика.

ЗАКЉУЧАК

Проблемска настава се као систем дуго конституисала. Прве озбиљније идеје о решавању проблема у настави проналазимо у концепцијама реформних правца крајем XIX и почетком XX века, посебно у америчкој Пројект методи и проблем методи Ц. Дјуја. Настале као својеврсна критика традиционалне наставе, ове концепције наглашавају активност ученика и индивидуални рад уз покушаје да се настава индивидуализује. Иако нису истрајале у свом настојању да превазиђу слабости старе школе, значајно су допринеле расветљавању идеје о проблем методи у настави.

Обављена су бројна истраживања у психологији, педагогији и дидактици на која се позивамо при проучавању проблемске наставе (Гешталт психолози, Ц. П. Гилфорд, Ц. Брунер, С. Л. Рубинштајн, Р. Квашчев...). За нас су значајна супротстављања московске психолошке школе женевској. Док је по московској психолошкој школи учење процес откривања проблема и делатност усмерена на решавање задатака, женевска психолопшка школа разматра решавање проблема као стадијалан ток у ком процес решавања проблема настаје у одређеном периоду развоја.

У основи овог наставног система је проблем (субјективни доживљај, супротност између субјекта и објекта, познатог и непознатог), а самостално решавање проблема је нов квалитет. Ученик и његова активност замењују наставника и његову активност, док наставник обезбеђује услове за стваралачке, трагалачке, истраживачке и откривачке активности ученика.

Покушаји нове организације наставе у систему наставе путем откривања и проблемске наставе имају теоријске подлоге у психологији учења и стваралаштва. Другим речима, ови наставни системи се конституишу да се путем активности трагања и откривања стичу искуства ученика и развијају њихове способности.

Проблемска настава се конституише са циљем да превазиђе слабости програмиране наставе и њене бихејвиористичке платформе, по којој се учење као процес темељи на асоцијативним (s-r) везама. Међутим, разматрања Л. Н. Ланде о полухеуристичком и хеуристичком алгоритму указују да је могуће развити способност ученика за решавање сложених проблема.

Настава уз помоћ компјутера нуди још један важан елеменат конституисања система проблемске наставе у виду разматрања наставне стратегије решавања проблема. Захтев да ученици решавају проблеме откривањем решења у настави уз помоћ компјутера обезбеђује различите начине усвајања знања.

Приказ генезе наставних система указује на трансформацију поучавања ученика у самостално учење, а вођење ученика од наставника у самовођење ученика.

Конституисањем савремених наставних система, а посебно наставе путем открића и проблемске наставе настају промене у области образовања, васпитања и у школи које се односе на превазилажење стереотипних начина мишљења и понашања ученика и развијање креативности и оригиналности у процесу мишљења у настави.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bruner, J. (1974): *Beyond the information given*, Studies in the psychology of knowing, London, George Allen - Unwin.
2. Ђорђевић, Ј. (1986): *Иновације у настави*, Београд: Просвета.
3. Ђорђевић, Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Сарајево: Свјетлост, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Ђорђевић, Ј.: Решавање проблема као облик стваралачког рада у настави, *Насстава и васпитање*, Београд, 3/72, стр. 237-256.
5. Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.
6. Ђукић, М. (1995): *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
7. Ђукић, М. (1985): *Теоријска објашњења индивидуализације наставе*, Зборник института за педагогију, Нови Сад: Филозофски факултет, свеска трећа, стр. 103-111.
8. Зборник (1984): *Проблемско учење у настави*, Лозница.

9. Кващчев, Р.: Настава и учење у виду решавања проблема, *Педагогија*, 4/68, стр. 363-380.
10. Кващчев, Р. (1980): *Способности за учење и личност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Кващчев, Р., Ђурић, Ђ., и Кркљуш, С. (1989): *Способности, особине личностии и усих ученика*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Институт за педагогију, Филозофски факултет.
12. Кркљуш, С. и Ђукић, М. (1990): *Дидактичка трансформација научних и наставних метода у систему проблемске наставе*, Зборник института за педагогију, Нови Сад: Филозофски факултет, свеска осма, стр. 21-25.
13. Кркљуш, С. (1986): *Образовна технологија и савремена настава*, Нови Сад: Мисао.
14. Кркљуш, С.: Решавање проблема у експерименталним условима и проблемска настава, *Педагошка стварност*, Нови Сад, 6/77, стр. 463-471.
15. Кркљуш, С. (1989): *Теоријске основе савремене наставе у истраживањима Р. Кващчева*, Педагошка стварност, Нови Сад, бр. 1-2, стр. 41-47.
16. Кркљуш, С. (1977): *Учење у настави откривањем*, Нови Сад: РУ "Р. Ђирпанов".
17. Ланда, Л. Н.: Унапређивање наставе, учења и изведбе, *Иновације у настави*, Крушевац, 4/85.
18. Липовац, М. (1992): *Образовање и инвентивно-иновативна креативност*, Нови Сад: Бистричак.
19. Ничковић, Р. (1970): *Учење путем решавања проблема*, Београд: Завод за издавање уџбеника, Београд.
20. Польак, В. (1977): *Насловни системи*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
21. Рубинштајн, С. Л. (1981): *О мишљењу и њутевима његовој истраживања*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

др Недељко Родић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.879.6
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.143-152
Примљено: 19. 05. 1999.

НОВ ПРИСТУП У ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*

Резиме: Досадашњи оквирни програм, са својим циљем "свестрано" развијеног човека, који преферира вишеграђе претежно информативног карактера, методама рада тзв. школског типа, доминантним задржавањем у фази обучавања и минималним практичним увежбавањем, недовољним фондом часова и минималним захтевима, нису могли у досадашњој пракси значајније утицати на остваривање основних циљева физичког васпитања ученика низких разреда основне школе. Заменом теза у плану и програму начињена је велика погрешка, јер је "наставна грађа" (разноврсне моторичке активности) само средство физичког васпитања које се примењује за остваривање постављених главних циљева, као људских вредности које треба достићи, развијање ученикових способности (моторичке ефикасности), а не "програмско градиво" које морају добри вештинари "обрадити" или "утврдити". То значи да треба да "обрађујемо" дете млађег школског доба као субјект васпитно-образовног процеса, а не средства физичког васпитања. Ради тога је неопходно усмерити се, при планирању и

програмирању, постављеним циљевима за то доба и на основу тога изабрати средства којима ће се циљ дистићи на већем броју часова телесног вежбања, али и осталим организационим облицима рада у физичком васпитању ученика низих разреда основне школе.

Кључне речи: промена, програм, физичко васпитање, ученици, нижи разреди, основна школа.

*

Summary: Thus far applied general curriculum, with its goal of "comprehensive" developed man, that prefers data mostly informative in character, with its methods of so called school type and dominant phases of teaching and minimal practical training, insufficient number of classes and minimal demands, couldn't significantly influence the realization of physical education basic goals regarding younger elementary school pupils. By changing the thesis in the curriculum a big mistake has been made, for "teaching content" (different mobile activities) is only a mean of physical education applying for the sake of the realization of main goals as human values that are to be reached. Instead developing of pupils' capabilities (mobile efficiency), not a "curriculum content" is something that good specialist should "operate" or "establish". That means that we should "operate" a young school age child as a subject of educational process, and not a mean of physical education. Hence it is necessary to direct ourselves according to the goals for that age and on that bases to choose the means to reach that goal during multiplied classes of physical practice, and through the other organized form of work in physical education of the pupils from lower grades of elementary school.

Key words: change, curriculum, physical education, pupils, lower grades, elementary school.

*

Резюме: Прежняя программа, со своей целью "всесторонно" развитого человека, который настаивает чтобы было больше содержаний преобладающего информативного характера, методами, с большой целью обучения и минимальных практических упражнений недостаточным фондом уроков и минимальными требованиями, не могли в настоящей практике значительнее влиять на осуществление основных целей физического воспитания уроков начальных классов основной школы. Обмен тезисов в учебном плане и программе сделанная

большая ошибка потому что учебное содержание (разнообразные моторные деятельности) только средства физического воспитания которые применяются для осуществления данных основных целей как человеческих ценностей которые нужно достичь, развитие способностей учеников (моторной эффективности), а не учебное содержание, которые должны одарёные учителя обработать или утвердить. Это значит что нужно "обрабатывать" ребёнка младшего школьного возраста как субъекта воспитательно-образовательного процесса, а не как средства физического воспитания. Из - за того необходимо направляться к планированию и программированию, уважая цели в зависимости от характеристики возраста и зависимо от того выбрать средства которыми осуществляется на большом числе уроков гимнастических упражнений, но и в остальных организационных формах работы в физическом воспитании учеников начальных классах основной школы.

Ключевые слова: изменение, программа, физическое воспитание, ученики, начальные классы основной школы.

*

УВОД

Појам физичко васпитање различито се тумачи у зависности од циљева које пред њега поставља сваки социјални систем. По једнима оно је саставни део (вид) општег васпитања, а по другима део (основно подручје) *физичке културе, која представља део материјалних и духовних вредносћи друштва усмерених, јулем специфичних крећних (моторичких) активности, ка оптималном био-психо-социјалном стапусу човека* (1). Разматрајући утицај физичке културе на развој човека, теоретичари су створили два права: а) *биологистички редукционизам* (васпитање тела, вежбе - кртне активности утичу на биолошки развој личности), и б) *педагошки идеализам* (васпитањем преко тела моторичке активности утичу на педагошки и психолошки развој личности). Сматра се да телесне вежбе (кртне, моторичке активности) скоро подједнако утичу и на биолошки и на педагошки развој личности.

Физичко васпитање није наставни предмет већ наставна област, односно васпитно-образовно подручје. Помак од вештинарства (тј. наставног предмета) ка ширем, васпитно-образовном обликовању младе личности је квалитетан помак у схватању савременог школског физичког васпитања,

његовом значају и принципу хуманизације, који је усмерен ка човеку (ученику као субјекту). Циљ општег образовања (едукације) је интегрални развој личности деце и омладине, и то његове, првенствено, интелектуалне, духовне и физичке компоненте. Не тежи се, пре свега, стваралаштву, већ искључиво вредносном обликовању.

Према томе, као саставни и недељиви део физичке културе и васпитања уопште, засновано на биолошким законитостима телесног вежбања и дидактичко-педагошким основама, *физичко васпитање (парз. моторичка едукација) је најорганизованји, најсистематичнији спречно вођен васпитно-образовни (едукативни) процес у којем се различитим специфичним критеријумима активају снажнија тежи ка осигуравању главних циљева нашег социјалног система (развијање оптималног нивоа моторичких способности и стицање минималних захтева у моторичким учењима и навикама), као квалитетивне и квалитетивне људске вредности (моторичке ефикасности) које се желе доситићи* (1).

Овоме иде у прилог и чињеница да је "(и) ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ (П)ОСТАЈАЊЕ ЧОВЕКОМ, односно да је то, на други начин казано, ТОК хуманизовања и социјализовања људске природе и биолошке датости, најзад, да је то прогресивни процес прелажења у наредне фазе, односно НАПРЕДОВАЊЕ КА ЧОВЕКУ" (2).

Школско физичко васпитање налази своје место на најважнијем узлазном делу биолошке кривулje развоја и има значајну и доминантну улогу на правилан раст и развој путем едукације деце и омладине, обучавањем у телесном вежбању и такмичењима ученика ка достизању постављених циљева. Физичко васпитање у нашим основношколским установама је у тесној вези с осталим подручјима васпитања. Физичко васпитање представља синтезу свих оних утицаја које врши друштво, друштвене групе, посебно организоване институције (као нпр. школе), а такође и појединци помоћу телесних вежби, првенствено на децу и омладину.

Циљ физичког васпитања

Циљ физичког васпитања ученика нижих разреда наше основне школе (према Просветном гласнику РС број 5/95) јесте: задовољење потреба за кретањем; доприношење повећању адаптивне и стваралачке способности у савременим условима живота и рада; развијање физичке

културе неопходне ради очувања здравља и стварање трајне навике да се телесно вежбање угради у свакодневни живот и културу живљења.

Међутим, погрешно је говорити о циљу када је овде реч о "општем" **смислу (сврси)** физичког васпитања, који нам говоре **ради чега** нешто чинимо у педагошком раду и они нису синоними. **Циљеви** нам говоре о томе **шта и колико** ученици треба нешто да достигну и савладају. Из *сврхе* физичког васпитања произлазе **садржине и циљеви**, а из *циљева методе рада и начини евалуације*. *Сврха* је дугорочни васпитно-образовни идеал, идеја, смерница којој тежимо, а *циљ* је конкретна краткорочна васпитно-образовна намена која је тачно (оперативно) одређена и због тога ју је временски могуће непосредно остварити, измерити и доказати.

Стварање трајних навика, повећање "стваралачке способности", задовољење потреба за кретањем итд. су сврха, а не циљ физичког васпитања. И развијање моторичких способности и стицање моторичких умеша нису циљ већ сврха, смисао физичког васпитања. *Циљ физичко \bar{z} васпитања*, као квантитативна и квалитативна људска вредност коју треба достићи, могао би бити на пример: побољшање показатеља појединих компоненти моторичких способности за најмање пола стандардног одступања или оцене на нормализованој петостепеној скали (чиме је ученик достигао оптималан ниво) у поређењу са иницијалним стањем. Исто тако, циљ би могао бити достицање постављених појединих минималних захтева у стицању моторичких умеша и навика (разношка преко козлића, став о шакама итд.).

Задаци физичко \bar{z} васпитања су да ученици нижих разреда основне школе (по мишљењу законодавца): упознају значај и суштину физичког васпитања; постигну хармонични телесни развој и правилно држање тела; усвоје хигијенске навике ради ефикаснијег очувања здравља, повећања отпорности организма на штетне утицаје савременог начина живота и рада као и других неповољних утицаја средине; усвоје одређени фонд моторичког умеша и навика неопходних за ефикасно задовољење потреба развоја и очувања здравља, коришћења слободног времена и решавање свакодневних моторичких задатака и подстичу и активирају латентне (моторичке) способности и изузетне "моторне" обдарености за свестрано развијање и усавршавање.

Може се закључити да су, у задовољавању био-психо-социјалних потреба деце млађег школског доба основни **биолошки задаци** физичког

васпитања да се разноврсним кретним активностима - телесним вежбама задовољи потреба деце за развијањем и одржавањем оптималног нивоа моторичких способности (*моторички простор*); потреба за стимулисањем раста и развитка организма (*морфолошки простор*) и свестрани развој његових функција; задовоље биотичке потребе детета за кретањем, игром и борбом (*мотивацијски простор*); потреба за формирањем правилног и лепог држања тела и отклањање телесних деформитета, потреба за учвршћивањем и челичењем организма - стицање телесне отпорности и јачање здравља, те потреба за стицањем хигијенских навика (*здравствени простор*) итд.

Осим тога, основни *педаџински задаци* се, условно, деле на (а) образовне, где је пре свега реч о потреби за стицањем моторичких уметња и навика путем моторичког учења, односно усавршавање кретања - моторичке, учвршћивање стечених, тзв. крстних искустава (*моторички простор*) и потреба за стицањем теоријских знања ради разумевања процеса телесног вежбања (*коғнитивни простор*).

(б) Васпитни задаци остварују потребе намерне социјализације као најширег процеса подруштвљавања биолошке јединке какво је дете када се роди, у који су укључени сви утицаји који му на том путу помажу, потребе за групном идентификацијом (*социолошки простор*); потребе стицања позитивног односа према раду путем телесних напора, повезивање физичког васпитања са животом и радом; потребе стицања пожељних форми понашања, свесне дисциплине, навикавање на дисциплинован и свестан однос према колективу, потврђивање успеха, приступачности и сарадње, правилан однос према правилима игре, победи и поразима, хуман однос међу половима, позитиван и правилан однос према имовини и природи, развијање патриотизма, хуманизма, осигурање здраве разоноде, развијање осећања за лепо кретање; потребе стицања моралних и карактерних особина личности, развијање волье, доследности и истрајности, одважности, упорности, такмичарског духа (*конашивни простор*) итд.

Треба нагласити да *особина и способност* нису исто. Особина је нешто што се код људи јавља, више или мање, генетски. Особина је човекова конативна или морфолошка карактеристика (особина), а то значи оно што је човеку дано и врло је мало променљиво под утицајем телесног вежбања. Под способношћу се подразумева скуп урођених и стечених услова који омогућавају вршење (упражњавање) неке делатности (у нашем случају моторичке активности).

За човекову моторику то не бисмо смели тврдити. С обзиром да је сврха (смисао) физичког васпитања *дужорочни* васпитно-образовни идеал, смерница, тада су морфолошки, конативни, здравствени и слични простори те идеје којима тежимо. Како је циљ физичког васпитања конкретна *крајкорочна* васпитно-образовна намена, због тога моторички простор има доминантно место у физичком васпитању.

Осим сврхе (смисла) и циља, у нашој пракси разликујемо још и наставне (васпитно-образовне, кретне) *задатке* физичког васпитања. Они нису ни сврха, ни циљ, већ делатност (моторичка активност) која помаже остваривање како сврхе, тако и циља физичког васпитања. Упознавање суштине физичког васпитања, усвајање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, активирање способности итд. су смисао ("посебна" сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање није могуће објективно измерити.

Због тога је неопходно одредити прецизнију општу и посебну *сврху* физичког васпитања путем наставног плана или неког другог службеног листа, који су за све ученике једнаки. Исто тако и главни *циљеви* физичког васпитања могу се одредити путем службеног гласника или оријентационих планова, који се могу диференцирати за различите групе ученика (минимални, оптимални или максимални ниво) или за поједине ученике. Значи, *циљ физичко \bar{z} васпитања мора бити конкретан, крајкорочан изведенни ниво, који може бити објективно измерен и доказан.*

ПЛАН И ПРОГРАМ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Планирање физичко \bar{z} васпитања деце млађег школског доба мора бити смишљено и систематско како би се достигли постављени циљеви. При планирању је неопходно придржавати се основних принципа (смерница), као што су: а) усмереност ка циљу васпитно-образовног рада, б) конкретност адекватног програма, био-психо-социјалних карактеристика деце и реалност извођења процеса телесног вежбања, в) систематичност и поступност наставних садржина и сл. У нашој досадашњој школској пракси, у оквиру једногодишњег циклуса, вршена је артикулација наставне грађе (а не циљева физичког васпитања) која је подразумевала процентуално или бројчано одређивање заступљености појединих раније груписаних садржина по гранама физичког васпитања и разредима.

Међутим, овде је начињена велика погрешка заменом теза због тога што је "наставна грађа" - (теснне вежбе и друге моторичке активности) само *средство физичког васпитања* за достицање постављених главних циљева, као људске вредности које треба достићи, а не "програмско градиво" које треба добри вештинари "обрадити" или "утврдити". Због тога је неопходно при годишњем планирању физичког васпитања деце млађег школског доба руководити се првенствено постављеним циљевима за то доба и на основу тога изабрати средства којима ће се конкретан циљ достићи на часовима телесног вежбања (нпр. табела 1), а посебно на осталим организационим облицима рада.

Програмирање физичког васпитања омогућује да се приближимо аутентичним потребама - оно што је потребно, то је и корисно. Програм физичког васпитања деце млађег школског доба је парцијални програм физичког васпитања деце и омладине у фази њиховог биолошког раста и развоја. Досадашњи оквирни програм (тачније тематски план) физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе, са својим уопштеним циљем "свестрано" развијеног човека, преферира више садржина пре-тејко информативног карактера. Искључиво наставне методе рада, тзв. школског типа, са доминантним задржавањем у фази обучавања и минималним практичним увежбавањем (вишеструким понављањем, поновним понављањем у фази задржавања трагова претходног вежбања и поступним повећањем оптерећења), недовољним фондом часова и минималним захтевима, уз могућност да непосредни извођачи наставе (учитељи), недовољно оспособљени за ову област, дозирају интензитет и обим оптерећења на часовима телесног вежбања, нису могли у досадашњој пракси значајније утицати на остваривање основних циљева физичког васпитања - достицање оптималног нивоа моторичких способности и минималних захтева у стицању моторичких умења и навика.

Програмирање захтева подразумева: дефинисање циља, као вредности која се програмом жели остварити или достићи, утврђивање услова и поступака реализације програма и могућност верификације - провере онога што смо програмирали. Програмирање одговора на фундаментална питања, као што су: шта треба радити, на који начин и какви су ефекти програма. Захваљујући програмирању, успостављамо истинску сарадњу учитељ - ученик и развијамо код ученика осећање да је субјект наставног процеса. Суштина сваког програма је основни и диференцијални програм.

Етапе програмирања су: експлицитно дефинисање циља, избор и вредновање садржина - програма, програмирање процеса телесног вежбања и стално праћење, проверавање и анализа добијених резултата (процена ефеката рада).

*

Физичко васпитање, као саставни део васпитања уопште, не васптива ни тело ни душу, већ человека, у нашем случају ученика као человека. С обзиром на основни задатак школе да интегрално развије ученикове способности у складу са његовим потребама и потребама друштва, у центру пажње наставника (учитеља) треба да је ученик (као субјект - "материјал" васпитно-образовног рада који треба да се "обрађује"), а не телесне вежбе (моторичке активности као средство физичког васпитања). Према томе, одређене кретне активности - телесне вежбе нису саме себи сврха, оно што ученик треба претежно да научи, оно што треба да се "обрађује", већ су оне основно средство којим доминантно утичемо на развијање ученикових способности. Крајње је време да учинимо заокрет у плану и програму физичког васпитања ученика низких разреда основне школе и да се окренемо ученику као субјекту наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матић, М., Бокан, Б. (1990): *Физичко васпитање - Увод у стручно-теоријску надградњу*, Београд: Око.
2. Родић, Н. (1997): *Теорија и методика физичког васпитања*, Сомбор: Учитељски факултет.

Табела 1: ПРЕДЛОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАВА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

План	План	І	ІІ	ІІІ	ІV	Средња
1. Превера инциденталног иницијативног стособности	2	2	2	2	2	Суједбена бићетица моторичних способности
2. Развојне диференциреној иницијативи моторичних способности:	65	70	72	75		
снага (акселозивна)	16	17	18	20		скокавање, бадање, бразду трање (спринтони),...
-координација	12	13	14	16		кољутавање, пузанje, испане, промакаше, плес, игре...
-тибијалност	4	5	4	4		активне и пасивне гимнастичке вежбе истезања...
-прелизност	3	3	3	3		гавања и хватана у елементарним и спортичким играма...
-равнотека	4	4	4	4		вежбос на сужној површини, скоки, трци, на пракама...
-снага (релегитивна)	6	7	7	8		вућење, гуране, потискивање, дозање, нопчење...
-издржљивост итд.	20	21	22	20		ходјање и трање на лутим релацијама, крос, наизм, кретање
3. Превера стичених минималних застапа моторичних умева:	30	25	23	20		
-комплекс гимнастичких вежби	3	2	1	1		свалијаја на скаком часу
-брзо трање (спринт) на 20 (30, 40) метара (<i>атлетика: пасхника</i>)	3	2	2	2		
-ековија у дубину са суножним доскојем са висине од 100 (100) см	3	-	2	-		
-јединожник одривом из застега меки суножни доској на песак или спроначу (<i>атлетика: зглобна пасхника скока удаџа</i>)	3	2	-	2		
-ековија правим застетом до 50 цм (<i>атлетика: прегратна пасхника скока удаџа</i>)	-	-	2	2		
-прескакане кратке вијуге без искујоској 10 пута / са међусобом.	3	3	-	-		
-бадање лоптице са замахом окојуто у хоризонтални циљ са даљине од 10 (15) м, те удаљину из затесто	3	3	2	-		
-доцично вратило: помидане узево и улесно у вису мешовитом (из њега до виса спражња) - <i>(вежбе на сиркама: до ћурораму)</i>	3	-	2	6		
-ниско вратило: помиду у вису предњим узево/улесно (погрч. ног.)	-	2	-	-		
-ниска греба: ходјење са приврач., пучан, усправ (надред, окрет)	-	2	2	-		
-колоутање напред из чутнога у чутнога при повезани колутај напред	3	3	-	-		
-колоутање назад из чутнога у чутнога (блажење на палу: <i>шо ћурораму</i>)	-	-	2	4		
-лонгтом: додавање у паровима: вобене лонге у месту обема рукаваца: додавање у паровима једном дуком (вобене лонге у трању)	3	3	3	-		
-холдинг у захвату ритму (плесни корали: галоп напред, назад)	2	-	2	-		
-лечији најкорни плес ... итд. (прсма минималним захтевима)	-	3	3	-		
4. Превера финаланог иницијативног стособности	3	3	3	3		Суједбена бићетица моторичних способности

**др Јанош Пинтер,
Валерија Крекић**
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.851
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.153-168
Примљено: 26. 05. 1999.

КРЕАТИВНОСТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

*

Резиме: Научно-технолошка револуција је промена глобалних размештаја. Свака цивилизацијска епоха утиче и на промене у образовању. На прагу информатичког друштва неопходно је тражити решења за одговарајуће промене и у образовању. Наставник је најснажнији фактор у реализацији тих промена – његова основна функција је припремање ученика за будућност, за нове цивилизације. По правилу наставници се школују у једном социјалном и технолошком окружењу, а радни век завршавају у битно изменјеном окружењу. Ове глобалне промене иницирају и одговарајућа прилагођавања у образовању. Истраживање тенденција развоја друштва, примењиваних технологија и њихових импликација у образовање је изузетан изазов за сваког истраживача и ужики је интересовања како просветних власти, тако и наставника.

Почетно васпитање и образовање поставља темеље образовања и усмерава најсуптилније потенцијале друштва. Математичко образовање има посебно место у општем образовању, пре свега због изузетно снажног утицаја на интелектуални развој детета. Почетна настава математике која се темељи на политехничком принципу, пројектује један приступ проблемима, стратегија алгоритамског мишљења у настави продукује

шаблонски начин решавања проблема, док стратегија креативности сугерише стваралачки прилаз проблемима.

Коришћена техника и примењена технологија у настави утиче на навике и ставове ученика у вези са њиховим коришћењем у даљем образовању, животу и раду. Савремена техника и технологија подразумева и нове стратегије и приступе настави. Савремени приступи почетној настави математике заснивају се на креативности како ученика, тако и самих наставника.

Наставник практично треба да спроводи циљ и задатке нове школе. Без креативних наставника свака реформа ће остати утопија.

Кључне речи: креативност, савремене тенденције, почетна настава математике.

*

Summary: Scientifically-technological revolution is a change of global proportions. Each civilization epoch influences the changes in education, too. On the doorstep of informatics society it is necessary to search for adequate solutions for suitable changes in education. A teacher is the strongest factor in realization of these changes – his/hers basic function is to prepare pupils for the future, for new civilizations. Usually teachers are educated in a social and technological environment. These global changes initiate respective adaptation in education also. The research of social developmental tendencies, applied technologies and their implications to education is a remarkable challenge for each expert and it's in the focus of interests of educational authorities, and of teachers too.

Elementary education establishes the educational basis and directs most subtle potentials of society. Mathematical education has a special place in general education, mostly because of its strong impact on a child's intellectual development. Initial instruction of mathematics, based on the polytechnical principle, projects one approach to problems; the strategy of algorithmic thought in instruction projects stereotype way in problem solving; while the strategy of creativity suggests creative approach to problems.

The technique and applied technology used in instruction influence habits and attitudes of pupils concerning their use in further education and new strategies and approaches in instruction. Contemporary approaches to initial instruction of mathematics include new strategies and approaches to instruction. Contemporary approaches to initial instruction of mathematics are based on creativity as well as of pupils and teachers themselves.

A teacher practically should carry out aim and tasks of the new school. Without creative teachers each reform will remain utopia.

Key words: creativity, contemporary tendencies, initial instruction of mathematics.

*

Резюме: Научно-технологическая революция является изменением глобальных размеров. Каждая цивилизическая эпоха влияет и на изменения в образовании. В самом начале информационного общества необходимо искать решения для соответствующие изменения и в образовании. Учитель является самым сильным фактором в реализации этих изменений – его основная функция подготовка учеников для будущего, для новые цивилизации. По правилу учителя образуются в одном социальном и технологическом окружении. Эти глобальные изменения инициируют и соответствующие приспособления в образовании. Исследование тенденций развития общества, применения технологий и их импликаций в образовании является особенным вызовом для каждого исследователя в самом фокусе вниманий как просветительной власти так и учителей.

Начальное воспитание и образование поставляет основны для образования и направляем самые тонкие потенциалы общества. Математическое образование имеет особое место в общем образовании, прежде всего из-за сильного влияния на умственное развитие ребёнка. Начальное обучение математики, которое обосновывается на политехническом принципе, проектируем один подход к проблемам, стратегиям алгоритмического мышления в обучении производит шаблонный способ решения проблемы, пока стратегия творчества сугgerирует творческий подход к проблемам.

Использованная техника и примененная технология в обучении влияет на навыки и установки учеников в связи с их использованием в дальнейшем образовании, жизни и работе. Современная техника и технология подразумевает и новых стратегии и подходы к обучению. Современные подходы в начальном обучении математики обосновываются на творчеству как ученика, так и самых учителей.

Учитель практически должен проводить цель и задачи новой школы. Без творческих учителей каждая реформа останется утопией.

Ключевые слова: творчество, современные тенденции, начальное обучение математики.

*

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Почетна настава у ширем смислу је везана за почетак школовања уопште. Ова настава је прилагођена ученицима почетницима, те је организационо, садржајно и методички посебно примерено добу ученика. У вертикални образовања, због предметне диференцијације, ученици сусрећу нове наставне предмете. Увођење у такве нове програме има такође посебан приступ, карактеристичан за почетне програме. У овом раду под почетном наставом подразумева се образовно-васпитни рад који обухвата прелаз са предоперационе фазе развоја детета, у којој је доминирала перцепција – прихватање података из околине – на фазу конкретних операција, у којој се врши ментална трансформација информација које долазе из окружења.

Промене у науци, технички, технологији и у друштву у целини су радикалне и спектакуларне. Развитак науке и технологије савременог доба показују да је могуће превазићи традиционални индустријско-мануелно-механички систем рада техником која је подређена науци и друштву. Тако применом аутоматизације и кибернетике производња улази у нову фазу техничке револуције. Удео човека, животиње и технике у применљеној енергији у развијеним земљама света се константно мења: физичка енергија животиња је скоро ишчезла, енергија човека је око 1%, дакле техника преузима скоро сву применљену енергију. Васпитање и образовање деце треба да респектује ове промене и да да оптимални допринос у припремању младе генерације за живот и рад у савременом друштву. Уважавањем динамике научних промена, нових сазнања и нових технологија, неопходно је стално иновирање како наставних садржаја, тако и облике рада у настави, методе и средства рада којима се реализују постављени циљеви и задаци школе.

Наставник, који непосредно руководи реализацијом наставних планова и програма, својим ставовима, знањем и умењем је основна полуга у образовно-васпитном процесу, тим више што су ученици млађи.

САВРЕМЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Међу истакнутим циљевима и задацима наставе математике посебно место заузимају елементарна математичка знања која су потребна за схватавање појава и зависности у животу и друштву, оспособљавање ученика за примену усвојених знања у решавању разноврсних проблема из животне

праксе, као и стицање основне математичке културе потребне за откривање улоге и примене математике у различитим подручјима човекове делатности.

На који начин се може дати оптимални допринос реализацији ових циљева и задатака? Које стратегије и концепције треба примењивати, којим методама и техникама се то може реализовати? Који фактори утичу на реализацију ове наставе? Која је улога наставника у том процесу?

Најпознатији савремени приступи почетној настави математике у свету се заснивају на концептима:

- Реалистичке наставе,
- Пројектно оријентисане наставе,
- Научно оријентисане наставе,
- Емпиријске наставе,
- Механистичке наставе,
- Кибернетичко оријентисане наставе.

2.1. Реалистичка настава математике

Овај правац је настао у Холандији, под руководством Фројдентала (Freudenthal). Данас се интензивно ради на његовом увођењу у САД, Аустралији, Аргентини итд.

Основна идеја овог приступа настави математике је да математика, као изолована наука, која нема директне везе са стварношћу, није интересантна за већину ученика. Због тога настава математике треба да наглашава друштвени и практични значај математике.

Основне концепције на којима се ова настава заснива:

- наглашавање математизације стварности, уместо изолованог учења математичких чињеница,
- истицање принципа у решавању проблема, уместо перфектуирања технике рачунања,
- решавање проблема на разне начине уместо изналажења области за евентуалну примену изучаваних математичких модела, дакле, проблемско-центричност.

Водиља Фројденталове концепције је да "ученике треба ставити у такве ситуације да буду суочени са реалним проблемима чије решење се може добити применом разних математичких модела, затим добијене

чињенице треба уградити у већ постојећи систем математичких знања ученика".

2.2. Пројектно оријентисана настава математике

Ова концепција наставе математике се појавила 1930. године у Немачкој и у СССР-у, а данас се поново јавља у САД, Немачкој, Аустралији итд.

Према Kilpatrickу основне концепције пројектне методе су:

- Учење је активан процес,
- Ученик треба да буде стваралац у наставном процесу ,
- Активности ученика треба да подстиче неки јасно дефинисани циљ,
- Активности ученика се одвијају у одређеној социјалној средини.

У пројектно оријентисаној настави пажња је усмерена на проблеме из окружења ученика. Приликом решавања проблема у центру пажње су интересовања ученика, они бирају тему пројектног задатка и методе његовог решавања. Улога наставника се своди на усмеравање интересовања ученика, на изналажење одговарајућих модела решавања проблема, на проценавање ефикасности појединачних метода решавања и сл. Посебна пажња се посвећује предметној интеграцији и концентрацији, као и критичкој анализи решавања проблема у одељењу.

Овај приступ настави математике максимално мотивише и активира ученике, али занемарује предности специфичне хијерархијске структуре математике, као и добне могућности деце приликом избора одговарајућих проблема.

2.3. Научно оријентисана настава математике

У другој половини XX века, на основу теорије Bourbakista (Бурбакиста) распирilo се схватање да у центру наставе математике и у општеобразовним школама треба да буду готова математичка знања, која адекватно рефлектују одговарајући савремени приступ у математици као науци.

Према неким научницима (Рару (Папи), 1960) водећи универзални принципи у настави математике су:

- математичке структуре,
- логика и математички језик,
- скупови.

Према другима (Schreiber (Шрајбер), 1979) основне концепције у настави математике заснивају се на идејама које су имплициране у појмовима:

- алгоритма,
- апроксимације,
- функције,
- оптимализације,
- дефиниције и класификације.

Овај структурално-формални правац у основној настави математике претерује у сфери операција апстракцијама, у дистанцирању од стварности и не уважава могућности ученика. "Модерна математика" изазвала је многе проблеме и расправе широм Европе.

2.4. Емпиријска настава математике

Овај приступ посебно је раширен у Енглеској. Нагласак се ставља на решавање задатака, али скоро искључиво унутар саме математике. У низим разредима основне школе настава избегава сваку формализацију, али формални аспект ни касније неће постати доминантан.

2.5. Механистичка настава математике

Према Skinnerовој (Скинеровој) бихејвиористичкој теорији учења, математичке садржине треба раставити на елементарне аритметичке, алгебарске, односно геометријске кораке, који се савлађују одговарајућим вежбањем. Дакле, ово "подучавање" се заснива на програмираној настави и учењу репродуктивног типа.

2.6. Кибернетичко оријентисана настава математике

Крајем осамдесетих година, као реакција на "модерну математику" (научно оријентисану наставу математике), јавља се у нас једна кибернетички оријентисана концепција у почетној настави математике (Пинтер, 1985).

Ова настава се заснива на моделовању свесно одабраних оригинала да би се мисаоним операцијама дошло до жељених математичких модела. На основу релевантних информација о оригиналу, до којих се долази одговарајућим мисаоним операцијама, врши се избор, односно дефинисање модела (појма, формуле, релације и сл.). У следећој фази се приступа решавању модела, односно испитивању оригиналa преко модела: експлицитно или "експериментисањем" на моделу. Резултатима

моделовања у завршној фази решавања проблема даје се одговарајућа интерпретација и врши се неопходно проверавање резултата на оригиналу.

У кибернетичкој настави математике полази се од живог опажања стварности и преко математизације долази се до жељених математичких модела, који затим постају средство, односно предмет изучавања. Дакле, овај приступ настави се заснива на математизацији (у почетку на апстракцијама низег степена, до којих ученици долазе непосредним односом према стварности), на решавању одређених математичких модела (у почетку усмено, затим писмено) и на широкој примени изучаваних математичких модела (у почетку на "препариране" проблеме, а касније на стварне проблеме).

3. ОСНОВНЕ СТРАТЕГИЈЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Традиционалне, универзалне наставне методе се класификују на три основне методе: вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и лабораторијско-експерименталне. Решавање задатака, као специфична предметна метода, третира се као методски облик у оквиру вербално-текстуалне методе. У области предметне дидактике ова класификација наставних метода је преуска и наравно не може задовољити широки дијапазон потреба у појединим методикама. Савременије класификације наставних метода у настави математике (Пинтер, Петровић и др, 1996) говоре и о систему проблемске наставе, систему метода кибернетике итд. Учење стварањем проблемске ситуације и решавањем проблема има снажну гносеолошку и мотивациону вредност. Кибернетичке методе такође полазе од реалних проблемских ситуација и њихово решавање заснивају на методама мишљења, полазећи од претпоставке да је настава математике кибернетички систем.

Све су убедљивији аргументи оних истраживача у методици почетне наставе математике који заговарају методу игара, сценске комуникације, примену алгоритама, модула које се заснивају на стратегији креативности и примени кибернетичких метода у решавању проблема.

3.1. Стратегија алгоритамског мишљења

Психологи, педагоги и методичари наставе математике сагласни су да у погледу квалитета математичких знања ученика разликујемо следеће нивоис:

- ниво препознавања чињеница,
- ниво репродукције градива,
- ниво разумевања математичких садржина,
- ниво примене математичких модела и
- ниво креативности ученика.

База математичких знања поједињих ученика такође је различита јер разликујемо:

- основни, најужи круг знања, која су довольна за остваривање циља и задатака општег образовања и за даље стручно образовање,
- средњи круг знања, која су пожељна на нивоу општег образовања и неопходна за наставак школовања у средњој школи,
- шири круг знања која су објективно могућа на нивоу основног образовања.

Кад бисмо поставили питање где се у овој дводимензионалној класификацији налазе математичка знања наших ученика, сва наша досадашња истраживања указују на то да доминирају средњи круг знања и нижи нивои квалитета знања. Виши нивои математичких знања не подразумевају и већи обим знања, већ могу да значе само повезанија, применљивија, оперативнија знања.

Како повећати ниво математичких знања ученика?

Скуп елементарних математичких знања ученика у почетној настави је коначан и ограничен. Реч је о основним, недовољно формираним појмовима, основним рачунским операцијама са природним бројевима и њиховим особинама, елементарним геометријским фигурма и мерама. Приликом решавања неког проблема применом математичких модела, бирамо одговарајућа математичка знања, повезујемо их са стварношћу и међусобно, стварамо одговарајуће моделе и алгоритме. То нимало није једноставан и рутински задатак. Ова ситуација помало личи на састављање растављеног апаратса, чији су саставни делови помешани и са деловима других апаратса. Без одговарајуће "схеме" и неког искуства само виши нивои мисаоних операција, стваралаштво и креативност могу довести до жељеног циља. Наравно, проблем би био доста једноставнији када би требало да састављамо само неке функционалне целине, одговарајуће "модуле".

Настава математике, увођењем дидактичких и функционалних модула за решавање типичних подпроблема постала би много оперативнија

и једноставнија. Обим елементарних знања бисмо свели на оптимум, а критеријум би био фреквенција њихове применљивости и варирали бисмо релативно мали број отворених модула. У почетној настави математике имали бисмо релативно мали број основних модула, као што су :

- модул збира природних бројева,
- модул разлике природних бројева,
- модул производа природних бројева,
- модул количника природних бројева,
- модул за једнако,
- модул за већи од ...,
- модул за мањи од ...,
- модул за а већи од ...,
- модул за а мањи од ...,
- модул за а пута већи од ...,
- модул за а пута мањи од ...,
- модул површине правоугаоника,
- модул запремине квадра итд.

Модули нису статичне категорије, могу да се дограде, измене и допуне. За исту намену могу постојати различити модули, исти модул се може користити приликом решавања веома различитих проблема.

Примена математике у будућности управо ће се свести на састављање алгоритама за рад на рачунарима, на комбинације основних модула, а механичке рачунске операције ће извршавати сами рачунари.

3.2. Стратегија креативности

Развијање креативности и стваралаштва ученика су највиши дometи савремене школе. Док се рационалност у решавању проблема рефлектује у способностима извршавања логичких операција, у специјалним математичким способностима и у конвергентном начину мишљења, усмеравањем свих интелектуалних снага на најрационалније решење, креативано и стваралачко мишљење се заснива на оригиналности (оригинално решавање проблема, богатство, необичност и духовитост идеја, комбиновање датих података и проналажење нових својстава и релација), на флуентности идеја (што већи број идеја у одређеним условима), на флексибилности мишљења (различит приступ решавању проблема и решавање проблема на различите начине), на осетљивости за проблем (способност откривања

и препознавања сличних проблема у новим ситуацијама). Дакле, креативност у решавању проблема се реализује дивергентним мишљењем, уз тежњу ка што већем броју различитих решења. При решавању проблема дивергентном мишљењу ваља дати предност. Свеукупан рад на математичком образовању требало би да буде у виду самосталног улажења у математику, самосталног формирања потребних појмова, самосталног решавања проблема, самосталног откривања, проналажења правила, чињеница, закона, тачније, у знаку перманентног креативног рада. Велики број наставника сматра да се стваралаштво у настави може остваривати само са посебном обдареном децом. Међутим многа истраживања су показала да иако постоји позитивна корелација између интелигенције и стваралаштва, она је веома ниска. Постоје креативни појединци са просечном интелигенцијом, као што постоје натпресечни и високопресечни интелигентни појединци који истовремено нису креативни. Процене креативности ученика у школским условима се темеље на оригиналним и необичним решењима проблема, на броју предложених идеја од појединих ученика, ко води рачуна у свим условима задатка и о њиховим последицама итд.

У настави математике не може бити циљ преншење готових математичких знања у датој форми, нпр. у облику еуклидске геометрије, или у интерпретацији Боурбакиста. "Жива математика је имуна разним догмама" (Revuz, 1973), она треба да се базира на математизацији конкретних ситуација, при чему се појам конкретног схвата у најширем смислу. Дакле, формирање математичких модела треба да буде резултат стваралачког рада ученика уз усмеравајућу улогу, вођење наставника. У суштини формирање нових математичких појмова, операција, релација и структура треба да се одвија према схеми решавања проблема у фази примене ових математичких модела и обрнуто. Процес се започиње анализом оригиналa, стварањем информационе базе модела, одређивањем менталне слике оригиналa, односно самог модела, затим следе формална изучавања на моделу, коначно се интерпретирају резултати моделовања у сфери оригиналa.

Можда би се основно питање почетне наставе математике могло формуласити на следећи начин: да ли предмет почетне наставе математике треба да буду готови математички објекти или процес формирања и елементарно решавање тих модела, дакле математичко-кибернетичко моделовање? Одговор се просто намеће, иако наставна пракса то не рефлектује.

4. КРЕАТИВНОСТ НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНОЈ ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Настава математике у низим разредима основне школе као основне математичке моделе поступно уводи следеће математичке моделе:

- модел збира природних бројева,
- модел разлике природних бројева (са ограничењима),
- модел производа природних бројева,
- модел количника природних бројева (са ограничењима),
- модел "једначина" – са знатним ограничењима и без опште методе за решавање једначина
- модел "неједначина" – са знатним ограничењима и без опште методе решавања неједначина,
- модел правоугаоника,
- модел квадра и сл.

Проблеми који се јављају у почетној настави математике су:

- формирање одговарајућих модела,
- решавање формираних модела и
- решавање проблема применом разних модела.

Креативност наставника је одлучујући фактор у свим аспектима наставе. У области моделовања је од интереса да се изнађу што погоднији модели за решавање проблема, односно да се користе одговарајуће идеје, методе и технике који ће омогућити минимизацију коришћених математичких модела. Начин решавања математичког модела такође зависи од оригиналности, слободе, односно креативности како наставника, тако и ученика.

Приликом формирања математичких модела пут од конкретног ка апстрактном треба да буде довољно широк, да би могао бити двосмеран и како би те моделе у новим ситуацијама ученици умели применити. Приликом одабирања примера током формирања менталних слика и зависности међу објектима, односно у процесу формирања појмова и релација треба да буде:

- потребан и довољан број примера,

- примери треба да буду садржином богати и разноврсни,
- мисаоне операције у процесу стварања математичких објеката и релација треба да буду добро усмераване.

Савлађивање техника рачунских операција треба да уважава принцип:

- поступности,
- разноврсности,
- трајности знања и др.

Фаза примене математичких знања је сигурно најсуптилнија јер се анализа разних "сличних" оригинала (оригинали који имају исте или еквивалентне математичке моделе) врши у новим условима, а на основу низа мисаоних операција математички модели се поново откривају. У почетку примене математичких модела могу да се користе мање-више механички, али у одређеној фази наставе избор, односно стварање модела је ствар вођења наставе која треба да доводи до открића ученика. Дакле, циљ је активан и креативан однос ученика према настави, што може да иницира само исти такав рад наставника.

Наставом управља наставник, он одређује примену методу и облике рада, структуру коришћених наставних и техничких средстава врши одабир примера за демонстрацију, сугерише избор задатака и усмерава начин њиховог решавања. Иницира нове идеје и методе и врши надзор над исправношћу понуђених решења. Да би мотивисао ученике на креативност, треба да познаје суштину стратегије креативности у настави и пре свега и он сам мора бити креативан.

4.1. Креативност наставника у конципирању наставе

Индивидуализација и диференцијација наставе је веома актуелна проблематика у почетној настави математике. У реализацији овог облика рада наставник се јавља као одлучујући фактор. Од његове умешности и креативности зависи како ће организовати овај, сигурно најсложенији облик наставе.

Развијање мотивације у настави такође умногоме зависи од наставника. Личност, способности и оригиналност наставника утичу на креирање наставе, коју ученици често доживљавају и као "уметнички" чин. Креација у наставном процесу сем осталог, имплицира и "сценографију", "режију" и "глуму", наравно уз педагошки такт. Управо због тога програми, уџбеници, школски објекти, наставна средства и све остало су мртва слова на папиру без мотивисаног и креативног

наставника. Креативан наставник треба да има широку слободу деловања, треба да буде независан, критичан, самосталан, самоиницијативан и храбар. Без фантазије и маште, добре наставе, као ни уметности, нема, а настава је пре свега уметност. Приоритетни задаци наставника у почетној настави су васпитне природе: да ствара услове за креативни рад ученика, да их заинтересује, да развија њихове интелектуалне способности, осетљивост за проблем, способност за откривање законитости. Наставник вешто, на начин који одговара добу ученика, треба да припреми терен за сазнања, да пружа доволно информација о проблему, да своје ученике доводи до хипотезе, до појаве интуиције и то тако да то доживе сви ученици, да мобилишу сва своја дотадашња знања и да откривањем дођу до нових сазнања. То нимало није једноставан задатак, а што је још теже, креативност нема своје рецепте.

4.2. Пример креативног приступа наставника при решавању проблема

У дворишту су зечеви и фазани. Укупно је 25 глава и 80 ногу. Колико је зечева, а колико фазана?

1. Начин решавања проблема методом једначина

Зечева је: x

Фазана је: y

Пошто сваки зец има једну главу и 4 ноге, а сваки фазан једну главу и две ноге, према услову задатка је:

$$x + y = 25,$$

$$4x + 2y = 80.$$

Дакле, ради се о систему једначина са две непознате који се не изучава у нижим разредима основне школе. Елиминисањем једне непознате из прве једначине, систем се може свести на једну линеарну једначину са једном непознатом:

$$4x + 2(25 - x) = 80,$$

међутим и њено решавање претставља проблем у нижим разредима основне школе.

1а.) Нова варијанта:

Систем једначина, или последњу једначину решимо симулацијом – пробањем, помоћу таблице, експериментално, или помоћу рачунара!

2. Начин решавања проблема методом претпоставке

Претпоставимо да се у дворишту налази: 5 фазана и 20 зечева. Ова претпоставка задовољава услове задатка што се тиче укупног броја глава.

У овом случају укупан број ногу је следећи: $5 \cdot 2 + 20 \cdot 4 = 90$, дакле, за 10 више од потребног. Број ногу можемо смањити за два ако уместо једног зеца узмемо једног фазана. Ако овај поступак поновимо пет пута, укупан број ногу ћемо довести до 80.

Према томе, у дворишту је 10 фазана и 15 зечева.

Проба: $10 + 15 = 25$, односно: $10 \cdot 2 + 15 \cdot 4 = 80$.

Задатак је најпре решен помоћу једначине, односно уз помоћ моделског експеримента, симулацијом. Затим је решаван методом претпоставке. Да ли постоји још неки начин решавања овог проблема? Који начин решавања је најпростији, најелегантнији? Да ли се овај проблем може успешно решити методом дужи, методом инверзије и сл.?

**5. САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ ПОЧЕТНОЈ
НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ И КРЕАТИВНОСТ**

Анализирајући савремене приступе почетној настави математике, можемо закључити да реалистичка, пројектна и кибернетичка настава заснивају наставни процес на креативном приступу како, наставника, тако и ученика. Научна оријентисана, смпириска и механичка настава, па онда и програмирана, у много мањој мери су базиране на креативности, што би могло да значи да дају и мањи допринос развијању ове изузетно значајне особине ученика.

Информатичко друштво и нове технологије доприносеће и преиспитивању наставних планова и програма, као и приоритета у појединим областима. У настави математике тежиште са рачунских операција би требало да се пренесе на креативније послове: на моделирање, формирање алгоритама и на васпитне димензије те наставе. Отуда ће се улога наставника након информатизације образовања битно променити и то у правцу развијања васпитних ефеката наставе и креативности ученика. То захтева и одређено оспособљавање наставног кадра, али и квалитетнију и креативнију структуру наставног кадра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилотијевић, М.(1996): *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Београд: Учитељски факултет.
2. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Kürti J. (1982): *Kreativitás-fejlesztés kisiskoláskorban*, Budapest: Tankönyvkiadó.
4. Пинтер, Ј. (1995): *Математичко-кибернетичко моделовање у почетној настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
5. Пинтер, Ј. и др. (1996): *Очијаша методика наставе математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
6. Polya, Gy., (1971): *Mathematical Discovery on understanding, learning, and teaching problem solving*. Volume I, II , New York: John Wiley & Sons Inc.
7. Revuz, A. (1973): *Mathematique moderne-Mathematique vivante*, Paris: O.C.D.L.
8. Skemp, R. (1975): *The Psychology of Learning Mathematics*, Harmondsworth: Penguin Books LTD.
9. Tuzson , Z. (1996): *Hogyan oldunk meg aritmetikai feladatokat?*, Szombathely: Magyar Virág Kiado.
10. Cofman, J. (1990): *What to Solve? Problems and Suggestions for Young Mathematicians*, Oxford: Clarendon Press.

др Бранислав Грдинић
Наташа Бранковић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.83/.85
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.169-179
Примљено: 30. 06. 1999.

**ТЕРМИНОЛОШКО-ПОЈМОВНА НЕАДЕКВАТНОСТ У
ПРОГРАМСКИМ САДРЖИНАМА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И
ДРУШТВА И ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

*

Резиме: У раду се даје критички осврт на погрешан и ненаучан антропоцентрични приступ у настави Природе и друштва и Познавања природе. Извршена је пажљива анализа садржаја ових предмета уз уочавање и регистраовање терминолошко - појмовних нејасноћа. Такође су дати и образложени пожељни одговори и начин интерпретације свих спорних термина и појмова на конкретним примерима. У закључцима је предложено пожељно (неопходно) редефинисање антропоцентричног и терминолошко-појмовног приступа.

Кључне речи: антропоцентризам, термин, појам, Природа и друштво, Познавање природе.

*

Summary: The essay gives a critical review of a wrong and non-scientific anthropocentric approach to the instruction of nature and society and acquaintance of nature. A careful analysis of the subjects' contents has been carried out and

terminological and conceptual vagueness has been seen and registered. Desirable answers and the ways of interpretations of all controversial terms on the concrete examples have been also presented. In the conclusions a desirable (necessary) redefining of anthropocentric and terminologically-conceptual approach has been suggested.

Key words: anthropocentrism, term, concept, nature and society, acquaintance of nature.

*

Резюме: В работе даётся критический взгляд на ошибочный и ненаучный антропоцентралистический подход к преподаванию природоведения и обществоведения. Анализ содержаний обучения этих предметов выполнена внимательно с замечанием и регистрированием терминологико-понятийных неясностей. Также, на конкретных примерах даны обоснование желанные ответы и способы интерпретации всех оспариваемых терминов и понятий на конкретных примерах. В выводах предложено что снова нужно определить антропоцентралистический и терминологико-понятийный подход.

Ключевые слова: антропоцентрализм, термин, понятие, природоведение и обществоведение.

*

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Наставни предмети Природа и друштво и Познавање природе су комплексни у поређењу са осталим предметима разредне наставе. Та комплексност потиче од њихове специфичности, интердисциплинарности и непостојања наставне дисциплине која се зове природа и друштво. Најочигледније наставно средство ових наставних предмета је сама ПРИРОДА у свој лепоти и целовитости. Тада савршени мозаик је управо нераскидиво јединство свих живих бића и неживе материје који сви имају подједнако важно и велико место са тачно одређеном улогом. А како је онда човек заузео тако значајно место у уџбеницима Природе и друштва, Познавања природе и Познавања друштва.

У овим школским књигама као и у Наставном програму за ове наставне предмете примећује се да преовлађује антропоцентрична слика света. *Антропоцентризам* (грч. *antropos* = човек, лат. *centrum* = средиште)

је филозофски поглед на свет према коме је човек средиште свемира и крајња сврха његовог развитка. Уношењем оваквог становишта сада имамо уџбенике у којима је природа приказана као огромна сила коју треба укротити, оковати, натерати је да служи човеку, а човек је њен господар, човек-терминатор.

Правилан однос човека, ученика, према природи не може се формирати помоћу антропоцентрички настројених уџбеника, радних листова и Наставног програма. Није само претходно наведено велики проблем наставе Природе и друштва и Познавања природе. Повезаност наставних садржина природних и друштвених наука захтева од наставника велику стручност и добро познавање фундаменталних наука, као и вешту трансформацију њихових садржина у разредној настави. Преоптерећеност наставних садржина једним делом је могуће превазићи препознавањем неадекватних и непримерених појмова и термина из фундаменталних наука, односно њихово неупотребљавање у облику који је ученицима нејасан и недефинисан јер се њихово дефинисање врши тек у вишим разредима основне школе.

Да бисмо од почетка школовања код ученика развијали еколошку културу понашања која подразумева једино вероватну могућност живљења у складу СА природом и да би настава Природе и друштва и Познавања природе била заиста усаглашена са добом ученика, неопходно је изнова преиспитати уџбенике и целокупан Наставни план и програм ових предмета од I до IV разреда. Наиме, у овим одредиштима налазе се терминолошко-појмовне неадекватности и неки антропоцентрични аспекти садржина који имају негативан утицај на усвајање знања ученика, јер тамо где нема разумевања садржина нема ни продуктивног учења.

2. КОНКРЕТНИ ПРИМЕРИ

Најчешћи проблем у вези са антропоцентризмом је истицање човека као владаоца природе, што за последицу има груписање биљака у две категорије - корисне и штетне за човека. Нема ни једне наставне јединице у којој је заступљен живи свет, а да у њој није заступљен погрешан приступ изучавању природе.

a) I разред

У првом разреду наведени проблем је присутан приликом реализације наставне јединице Птице. У уџбенику постоје и овакве реченице:

"Сеница штити воћке од разних штеточина" или "Има птица које наносе штету људима".

У даљем тексту за штетне птице се проглашавају врана, сврака и јастреб.

Није спорно да неке птице у неким ситуацијама могу учинити штету човеку, али то није разлог да оне буду окарактерисане као штетне. У поређењу са другим живим бићима оне не чине никакву штету.

Ради корекције наведеног предлажемо избацивање појма "штеточине" као одредницу било које птице и атрибута "штетне" поред именице "птице".

б) II разред

У другом разреду у наставној јединици Птице наилазимо на сличан проблем. У уџбенику, у тексту Птице - наши пријатељи, наилазимо на следећу реченицу:

"Птице су веома корисне јер уништавају инсекте и друге биљне штеточине, нарочито у воћњаку и винограду".

Овде јасно запажамо поделу животиња (птица и инсеката) на корисне и штетне, као и да оне "штетне" (инсекте и друге биљне штеточине) треба уништавати. Ова подела извршена је с обзиром на человека као универзалног параметра којем се све подређује у природи.

в) III разред

Сличну дилему нашли смо у наставној јединици Привреда и гране привреде:

"Земља се боље обрађује, а биљке штите од корова, болести и штеточина".

Затим у наставној јединици Нега и заштита воћака пише:

"Земљиште се повремено преорава или копа између редова да би се унишитио коров", "Осим тога, воћке се штите од биљних штеточина и болести.

И на крају у наставној јединици Развој биљака реченица гласи:

"Током раста биљка се негује: окопава, прехрањује, ђубри, штити од штеточина и болести".

Речи "уништити" и "штеточине" у овом контексту који је презентован не смеју се употребљавати. Стиче се утисак да човек у свом овладавању природом уништава све оно што се не прилагођава његовим потребама, а то су у овом случају поједине биљне и животињске врсте, као и да такав начин размишљања неизоставно треба пренети на млађе генерације да би оне наставиле истим путем. Корови овде нису биљке које имају своје место на Земљи, већ непријатељи, непожељни у околини човека, па их зато морамо уништити. Ради превазилажења ове неправилности препоручујемо да се уместо речи "уништити" употребљава блажи термин "одстранити" и напомињемо да се то мора учинити једино кад корови ометају развој других биљака, у овом случају воћака.

Већ раније је указано да неке животиње не смеју бити проглашене за штеточине, па би уместо "биљних штеточина" било пожељно у тексту написати да се воћке штите од инсеката који могу умањити принос у воћњаку.

За обраду наставне јединице Пољопривреда у уџбенику смо запа-зили следећу реченицу:

"Крзно дивљих животиња је употребљавао за одећу, обућу и друге потребе". (Мисли се на човека.)

Са становишта заптите животиња од неразумног људског истребељења, сматрамо да се уз ову реченицу свакако мора навести да данас човек не употребљава крзно дивљих животиња за своје потребе, да је то строго забрањено и да се на тај начин бринемо о овим животињама и обезбеђујемо им даљи опстанак.

У наставној јединици Шумарство налазимо следећу реченицу:

"Шуме су велико богатство наше земље", а одмах иза ње су и реченице у којима се објашњава за шта све човек користи дрво. Ученик тако долази до закључка да је највећи значај шума у томе што дају дрво као важну сировину у индустрији, а не зато што су оне фабрике кисеоника и да је наша дужност да их најпре штитимо, чувамо, а само болесна и општећена стабла сечемо и користимо за своје потребе.

Такође, опет налазимо на информацију да "шуме уништавају разни штетни инсекти" (као што су: гусенице губара) и да се оваква "штета" налази пре пожара и несавесне сече младих стабала. Ученик опет добија погрешну информацију да је губар штетан, а не даје му се објашњење да природа сама регулише оно што је непожељно и да човек својим деловањем може учинити више лошег за природу. Тако, на пример, ако човек

уништава губара отровним течностима из авиона (запрашује га), како је наведено у уџбенику, он тиме уништава и друге биљке и животиње.

У наставној јединици Горива налазимо констатације које говоре о дрвету, угљу и природном гасу као изворима топлоте. У реченицама у којима се пише о дрвету као гориву мора се напоменути да дрво као сировина није неисцрпно и да се данас човек окреће другим горивима, да покушава да добије топлотну енергију из других извора. Пожељно је такође навести опасност која прети када дође до изливања нафте у море и океане. То значи да ученицима мора бити јасно да, када човек нешто узима из природе, он то мора узети разумно, а исто тако јој мора вратити мерама опреза и дубоко усађеном еколошком свешћу.

ѣ) IV разред

У IV разреду наставна тема Животне заједнице обилује различитим погрешкама у вези са биљним и животињским врстама. Наставна јединица Биљке у повртњаку има ову реченицу:

"Током развоја неопходно је биљку неговати - дохрањивати и штитити од болести и штеточина".

У наставној јединици Животиње стоји: (ровац) "Посебно му одговара растресито земљиште, па може нанети велике штете повртњацима ако се много намножи."

"Људи се боре против штеточина на различите начине, прскањем хемикалијама и њиховим физичким уништавањем".

Навођењем да се људи боре против "штеточина" (мисли се на неке животиње) код ученика формирајмо погрешан став да су поједине животиње (инсекти) човекови непријатељи, те да их не треба волети и дивити им се, већ их само уништавати. Тако ученицима говоримо да је људски род неко ко може поступати са биљкама и животињама као са низним родовима, што је наравно, погрешно. Развити код ученика љубав према природи и свету око себе можемо једино учећи их да са биљкама и животињама, са целом природом, треба поступати као са партнером. У таквим настојањима реч "уништавати" не сме наћи своје место у уџбеницима Природе и друштва.

Пуно би простора заузело навођење свих погрешних тврдњи у уџбенику за IV разред из Познавања природе. Можда ће само следеће питање успети да најбоље илуструје погрешно антропоцентричко схватање природе, а које смо пронашли у уџбенику:

"Како заштитити воћњак и виноград од штетних инсеката и гљива?"

Осим оваквих схватања која сматрамо погрешним, а које смо нашли у уџбеницима, има и оних која се налазе у Наставном програму предмета Природа и друштво од I до III разреда и Познавања природе за IV разред. Чак и у оперативним задацима за природу и друштво у III разреду нашли смо следећу реченицу:

" - ученици треба да упознају разноврсност биљног света у завичају и Србији, услова за гајење биљака и њихове заштите од болести и штеточина;"

У наставној теми Биљке и животиње околине у Наставном програму за II разред у садржајима неких наставних јединица може се наћи погрешно усмерење за наставника. Тако, нпр. у садржају наставне јединице Дивље животиње стоји и "корист и штета од дивљих животиња", а у наставној јединици Птице - "корист и штета од птица".

Узимајући да је наставни програм обавезујући за наставнике, они то не могу избећи приликом реализације наставе, односно такав погрешан став преносе и на ученике, код којих се због тога не може на адекватан начин развијати еколошка култура понашања.

3. КОНКРЕТНИ ПРИМЕРИ ТЕРМИНОЛОШКО-ПОЈМОВНИХ НЕАДЕКВАТНОСТИ

У школским уџбеницима и радним листовима присутна је и терминолошко - појмовна неадекватност која код ученика може условити појаву вербализма. Употреба недефинисаних термина и погрешних појмова предуслов је учениковог неразумевања градива, па тиме и слабијег успеха у настави Природе и друштва и Познавање природе. У жељи да укажемо на конкретне примере, анализом смо утврдили следеће:

а) У II разреду постоји и овакав назив наставне јединице - Делови биљке, док у уџбенику за исти разред наслов текста гласи Главни делови биљке. Биљни органи корен, стабло, лист, цвет и плод не би се смели називати главним деловима биљке јер биљку тако посматрамо као објекат са засебним деловима који нису у међусобној зависности. Дакле, правилини назив ове наставне јединице био би Биљни органи или Грађа биљке.

Сличан проблем је и у наставној теми Човек као део природе. У уџбенику Познавање природе за IV разред нашли смо и ову реченицу:

"Када сви делови тела функционишу правилно, човек је здрав. Ако је неки део тела оштећен или оболео, човек је болестан".

Појам "део тела" је неадекватан, јер одваја орган човековог тела од целине која функционише једино ако су сви системи у раду, па је зато неопходно говорити о ОРГАНИМА човековог тела, а не о деловима или главним деловима тела. Ниједан човеков орган не може се окарактерисати као најважнији, односно главни.

б) Још једна нејасноћа у терминолошком смислу јесте употреба следећих термина: *раса, сорта и врста*. Ови научни термини се детаљно објашњавају и дефинишу тек у вишим разредима основне школе, па је њихова употреба од I до IV разреда непотребна, односно непожељна.

У III разреду за реализацију наставне јединице Привреда и гране привреде у уџбенику постоји и следећа реченица:

"Стварају се нове сорте жита и других биљака".

Било би боље да реченица гласи: "Човек формира мноштво различитих гајених биљака".

За наставну јединицу Воћарство и виноградарство у уџбенику се помињу разне сорте воћа, а било би пожељно говорити о најпознатијим ГРУПАМА воћа.

У истом уџбенику наилазимо на термин "раса" паса. И овде би било добро користити одредницу "групе паса".

Примери за неадекватан термин "сорт" могу се наћи и у IV разреду, у уџбенику Познавања природе у наставној јединици Биљке у повртњаку:

"Код сваке сорте су се посебним укрштањем и одабирањем развијали поједини делови биљке".

"Од дивљег кромпира, чије су кртоле тврде, ситне и горког укуса, људи су одгајали данашње сорте".

Дакле, уместо термина сорте би требало увести термин "групе".

Осим овога, врло често, читајући уџбеник, наилазимо на употребу термина "врста". Наиме, приликом реализације наставних јединица о биљкама и животињама често се употребљавају синтагме "биљне врсте" и "животињске врсте", као напр.:

"Многе биљне и животињске врсте могу да живе у две или више заједница".

То нарочито важи за наставну тему Животне заједнице која је присутна у IV разреду. Сматрамо да овај термин наставник не би требало

да употребљава од I до IV разреда. Прећашња реченица из уџбеника тада би гласила:

"Многе биљке и животиње могу да живе у две и више животних заједница".

Још један неадекватан појам је "цваст".

"Из шаргарепе се током друге године развија цваст,..."(уџбеник Познавања природе за IV разред - Биљке у повртњаку).

Уместо тог појма требало би једноставно употребљавати појам "цвет".

в) Желели бисмо, такође, да укажемо на још једну нејасноћу. Као илустрацију дајемо следеће реченице:

"То су културне или гајене биљке". (уџбеник Природе и друштва за II разред - Биљке моје околине).

"Гајене културне биљке су пореклом од дивљих врста...Винова лоза је једна од најстаријих култура" (уџбеник Природе и друштва за II разред - Биљке моје околине).

"Гајене културне биљке су пореклом од дивљих врста ...Винова лоза је једна од најстаријих култура" (уџбеник природе и друштва за IV разред - Воћњак и виноград - животне заједнице).

Стављамо нагласак на атрибут "културне" који стоји овде уз реч "биљке" и желимо да укажемо на чињеницу да не постоје "културне" и "некултурне" биљке, већ да постоје биљке које се гаје и оне које човек не гаји, али да се тиме оне не разликују по свом значају у природи. Дакле, једна од наведених реченица би гласила:

"Винова лоза је једна од најстаријих ГАЈЕНИХ биљака".

4. ЗАКЉУЧАК

Овим радом желели смо дати скроман допринос новим схватањима данашње наставе Природе и друштва. Један од основних задатака ове наставе је развијање еколошке свести и културе понашања ученика од почетка. Како би овај задатак био реализован, настава Природе и друштва мора бити ослобођена садашњег антропоцентризма и непотребних нејасноћа.

Антропоцентризам прожима све уџбенике Познавања природе и друштва и тако руши темеље правилне слике света природе. Еколошка свест се једино може формирати практичним упознавањем са лепотама и чаролијама природе, дивљењем и уздицањем сваког живог бића, чији

опстанак не сме бити угрожен деловањем човека. Еколошки морал је универзални морал људске врсте и он мора да формира свест ученика да сви ти биљни и животињски родови, са земљом, водом и ваздухом не постоје ради нас, већ с нама и да нису само наш околни свет већ наш заједнички свет.

Увођењем грубих и разорних термина као што су "штеточине" и "уништавати" и сл. човек се уздиже изнад осталих живих бића и даје му се недозвољена и наприкосновена моћ у свету природе. У биолошкој науци појам штетности за поједину животну заједницу може бити у вези само са каламитетом (пренамноженошћу) неке врсте, а он је опет резултат поремећаја природних законитости и равнотеже у природи, чији једини узрок јесте опет човек. Уџбеници Природе и друштва и Познавања природе неминовно морају уважити оваква савремена схватања природе и места човека у њој, на дајући могућност за формирање антропоцентричне слике света.

Познато је да је предмет Природа и друштво, а касније Познавање природе и познавање друштва врло сложен услед своје интердисциплинарности, па тиме и оправдано доста тежак за ученике. Али то се свакако једним делом може превазићи избацањем непотребних нејасних термина и појмова како из текстова у уџбенику, тако и из говора учитеља. Ту превасходно мислимо на оне појмове који у нижим разредима још нису дефинисани, а често су употреби. Уместо њих треба користити појмове и термине који имају исто значење, али су ученицима разумљиви. Тако ћемо побољшати разумевање садржина, а избећи вербализам у настави.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влаховић, Б., Михајловић, Б. (1996): *Природа и друштво за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Грдинић, Б., Ждерић, М., Стојановић, С., Божа, П., Џекуш, Г. (1996): *Упознајмо природу*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Даниловић, Б., Даниловић, Д. (1997): *Природа и друштво за 4. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Ждерић, М., Џекуш, Г., Малешевић, Ј., Грдинић, Б. (1995): *Методика наставе природе и друштва*, Нови Сад: Тодор.

5. Ждерић, М., Стојановић, С., Грдинић, Б. (1998): *Познавање природе у наставној теорији и практици*, Нови Сад: Змај.
6. Јанковић, М. (1995): *Развој еколошке мисли у Србији*, Београд: Екоцентар.
7. Кнежевић, Љ., Матић, З., Вилотијевић, С., Милошевић, М. (1997): *Радни листови за природу и друштво за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Кнежевић, Љ., Матић, З., Вилотијевић, С., Милошевић, М. (1995): *Радни листови за природу и друштво за 3. разред*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Павлов, Б., Лозанов, М. (1996): *Природа и друштво за 2. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Стојковић - Јапунџић, Д. (1996): *Радни листови за природу и друштво за 1. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

mr Милован Мишков

Учитељски факултет

Сомбор

Оригинални научни чланак

UDK: 372.878

BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.181-190

Примљено: 23. 06. 1999.

ПРИСТУП ОДАБИРАЊУ ПЕСАМА И ХОРСКИХ КОМПОЗИЦИЈА ЗА ДЕЦУ

*

Резиме: У овом раду бавимо се аналитичким приказом оних израђајних музичких елемената који су неопходни да се приликом одабирања дечјих песама препознају њихове уметничке вредности. Осим о свом укусу, учитељ мора првенствено мислити на дечја музичка интересовања прилагођена добу, као и на садржине које треба да су различите и јасне (једноставна мелодија, текст, ритам, темпо) како би естетски доживљај био што снажнији. У свему томе он има пресудну улогу јер је то доба када је дете најотвореније и најспремније да прими нове утиске, да их прихвата, да се предаје активностима које га привлаче.

Кључне речи: дечје песме, дечји хорови, естетски доживљаји, изражајни музички елементи.

*

Summary: The essay is concerned with analytical review of those expressive musical elements shown to be necessary in choosing children songs for the sake of their artistic values. Beside his/hers taste a teacher must think of children's musical

interests according to their age, as well as of the contents that should be different and clear (plain melody, text, rhythm, tempo) in order to make esthetic experience stronger. In all the process he/she has decisive role, because it's the time when the child is most open and ready to accept new impressions, to devote himself/herself to the activities which attract him/her.

Key words: children songs, children chorus, esthetic experiences, expressive music elements.

*

Резюме: В этой работе занимаемся аналитическим разбором тех выразительных музыкальных элементов которые необходимо чтобы при избрании детских песен узнались их художественные ценности. Кроме своего вкуса учитель нужен прежде всего думать о детских музыкальных интересованиях приспособленных возрасту, как и на содержания которые должны быть разнообразные и чёткие (несложная мелодия, текст, ритм, темп), чтобы эстетическое переживание было чем - то сильнее. Во всём этом он имеет решительную роль, потому что это возраст когда ребёнок самый открытый и самый приемчивый принимать новые впечатления, и передаваться деятельностим которых их привлекают.

Ключевые слова: детские песни, детские хоры, эстетические переживания, выразительные музыкальные элементы.

*

Увести децу у нов свет уметности, научити их да осећају као и да се служе новим средствима изражавања (тоновима) јесте крајни циљ целокупног музичког васпитања јер ако то постигнемо циљ нам је остварен.

У остваривању својих циљева предвиђамо развијање свих компонената музикалности:

- развијање слуха (спољашњег и унутрашњег),
- обликовање и ширење гласа,
- развијање ритмичких способности,
- развијање музичке меморије,
- учествовање у групном музцирању,
- припремање за опажање музичких елемената и њихову репродукцију,
- развијање склоности за импровизацију.

ПЕСМЕ И ХОРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ ЗА ДЕЦУ

Већи број ових музичких компонената развијаћемо певањем песама (по слуху и нотном тексту) намењених ученицима нижих разреда основне школе.

Лепоту и радост коју музика ствара највише се доживљавају песмом, која је одувек представљала централну музичку активност на свим нивоима дечјег доба.

Песмом се испољавају многобројне могућности изражавања, жеље за активношћу, стицањем знања, изражавањем осећања и сакупљањем доживљаја. Доживљену радост деца испољавају покретима, ритмом, звонким речима, допадљивим мелодијским обртима. Једном речи, дечју пажњу привлачи све што је лепо и што весели, што се мења и креће, што блиста и сјаји, што их одушевљава и задовољава њихове потребе, жеље и интересовања.

Околни свет дете доживљава као емотивно биће, а музику приhvата као верног тумача испољавајући непосредно своја расположења, доживљаје, сазнања.

Мислећи на све ово, морамо бити доста спретни у одабирању најадекватнијих песама и других музичких садржина, које ће дечју пажњу што је могуће вишег ангажовати како мисаоно тако и стваралачки. Користићемо се најпогоднијим педагошко-методским захтевима, мислећи на дечје психофизичке могућности као и образовно-васпитни утицај.

Успех неће изостати под претпоставком да се настава изводи у нормалним условима са просечно музикалном децом, која ће између себе и музике имати најидеалнијег посредника - учитеља. Он треба да је одушевљен својим позивом, да из њега зрачи љубав према овој уметности. Учитељ би осим практичног и теоријског знања, морао поседовати музикалност, што не значи само свирати неки инструмент, већ оно што стоји изнад свега тога - да успостави однос са музиком слушањем и разумевањем. Од њега се не тражи да буде концертни певач или пијаниста, али би требало да солидно познаје технику и културу певања, да правилно и естетски изводи песме и композиције које су му потребне.

Све ово захтева солидно музичко образовање, под којим подразумевамо и владање бар једним хармонским инструментом (клавир, хармоника, гитара, тамбура...). Уз све то неопходна су и теоријска знања из музичких дисциплина (теорија музике, солфеђо, дириговање, музички облици, хармонија), познавања проблематике из музичке дидактике и методике (задатке, садржине, принципе, облике рада, организацију, средства и методе), а као сасвим нормално би било да прати литературу, похађа семинаре и прати шире културна збивања.

Успешно одабране песме по наставном програму и слободном избору које ћемо обрађивати у разредној настави и са хором треба да имају уметничке вредности, као и да својим структуралним елементима одговарају дечјем добу, интересовањима, подстичу фантазију и маштање...

Једном речи, песме би представљале опште задовољство које би у одређеном континуитету утицало на перманентни развој дечјих музичко-естетских осећања.

Прилагођавајући песму дечјим певачким и музичким могућностима, неопходно је да прво помислимо на њихове гласовне обиме који се услед неразвијености гласних жица крећу у ограничном тонском опсегу.

Оно што можемо уопштено рећи из праксе је да дете може интерпретирати онолико тонова колико има година. Свакако да од нашег мишљења постоје изузети који се односе на децу која располажу ширим гласовним дијапазоном, што зависи од наследних диспозиција, као и средине која повољно утиче на свеукупни развој личности. Треба прихватити претпоставку као и реалне границе интервалског дијапазона које се стално померају почев од I разреда ($c^1 - c^2$), па све до краја IV разреда када се помера како навише, тако и наниже у распону $g - e^2$.

Полазећи ка анализи музичког израза установићемо да музика делује својом целокупношћу (чешће), или посредством појединих својих изражајно-формалних елемената, као што су: мелодија, ритам, хармонија, темпо, динамика, агогика...

За разлику од музичке мелодије, говорна мелодика није фиксираног типа мада садржи честа глисанда пројекта другачијим покретима. При певању речи су пресађене на ново подручје које замењује валовита мелодијска линија прелазећи с једне висине на другу.

Музика преузима могућности да општим контурама прати мелодију говора и мелодију појединих акцената.

За разлику од говора, при певању се слогови изменjuju у одређеним интервалима без сталног убрзавања и успоравања. Због свега овог у музici је потребно остварити поклapanje метричког нагласка и наглашеног слога, да се музичко-поетски ритам правилно уклопи са експресивним моментима.

Поетска основа која инспирише композитора треба да је надахнута тематиком из дечјег живота, обухватајући разноврсна подручја дечјих интересовања. Текстови треба да поседују уметничке вредности које се изменjuju осталог манифестију сликовитим изразом и јасним језиком (Буквић-Којов, И., 1989, 42).

Поетске елементе потребно је довести у везу са изражајним средствима музике јер песничка форма одређује музику, док метар стиха утиче на метроритмичку структуру. При избору дечјих песама предност треба уступити народним, као и песмама домаћих и страних аутора, док по сваку цену треба избегавати забавну музику која не одговара дечјем добу. Њихову разноврсност одредити по карактеру (мелодија и текст), темпу, ритму, психолошко-емотивној обојености (веселе, шаљиве, сетне, корачнице, патриотске). Предвиђати погодности песме за корелацију са другим предметима (матерњи језик, Познавање природе и друштва, Ликовно васпитање...).

Мора се мислiti и на то да песма по слуху треба да послужи за накнадно осмишљавање тонско-тоналних садржина из области музичког описмењавања, које започиње у III разреду основне школе. Посебно се мора истаћи да тоналитет није главно мерило за психолошко-емотивни ефект мелодије, па не треба генерализовати да су све дурске мелодије веселе, а молске тужне. Све то зависи и од осталих музичко-изражајних средстава, пре свега ритма, темпа, динамике као и од самог схватања извођача.

Коректном репродукцијом песме дете ће најбоље осетити и доживети њен мисаоно-емотивни карактер.

Свему овоме највише може да допринесе учитељ који песму треба да пева и свира напамет у потребном темпу инсистирајући на правилном изговору нагласака, одређеној динамици, агогичким нијансама, познајући при томе њену мелодијску структуру и формални склоп.

Да бисмо запли у структуру добрe дечје песме, позабавићемо се делимичним приказима њених најважнијих поетско-музичких изражајних елемената.

Песма би требало да има мисаону поенту (кулминацију) која се манифестије највишим тоном који би по природној тенденцији био дужи по трајању, а налазио би се између полукаденце и најаве завршетка песме. Треба избегавати мелодије које се крећу у крајње висок и крајње дубок гласовни регистар. Непожељни су дужи хроматски покрети нарочито постављени у бржем темпу. При оваквој појави јавља се дистонирање јер гласовно извођење полуступена не поклапа се са темперованим полуступенима. Њихови размаци у певању обично се навише смањују, а у кретању наниже повећавају. Ово нас упућује на обазривост са нотним текстом који у свом присуству има хроматске знаке јер је реч о интонативној несигурности, па се алтерације (вештачке вођице) на тој основи понекад третирају тежим за извођење од дијатонских модулација.

Интонативни проблем представљају дисонантни интервали и њи-хови покрети (умањени и прекомерни скокови, септиме) јер захтевају посебне обазривости (разрешења).

Као најприроднији и најсигурнији интервали који су заступљени у изградњи дечје мелодике су: велика секунда, мала терца, чиста кварта и квинта.

Монотона мелодијска линија може се освежити прекидом који изазива скок (терце, кварте, квинте, сексте), што све зависи од драмског по-раста који намеће текст. Простор после већег скока најчешће је попуњен повратним смирујућим мелодијским низом.

Највише дечјих песама написано је на основама дурско-молских лес-твица, а могу се наћи и оне са фолклорно оријенталним мелодијама (балкан-ски и цигански мол, оријентални дур, пентатоника), карактеристичним по особеним лествичним структурама и каденцама (Деспић, Д., 1977, 37).

Срећу се и дијатонске модулације у блиске сроднике, док се у вишегласном музичком ткиву (хорска дела), понекад јављају и чак хроматски модулациони покрети (терцна сродност, промене склопа акорда) (Деспић, Д., 1977, 88).

Највише дечјих песама написано је у тоналитетима који одговарају обиму дечјих гласова (D, C, B, E, F, G, ES, a, d, e...).

Ако мелодија не одговара гласовном регистру, потребно је извршити њену транспозицију у први суседни виши или пак нижи тонални регистар.

Свака мелодија, па и дечја песма, садржи мотиве (фразе) који се стапају у већу целину која одговара реченици у говору. Низањем мотива (дватакта) граде се структуралне целине у облику велике реченице или малог периода карактеристичним по парном броју тактова (8, 10, 12) са ослабљеном каденцом на половини песме (D, ослабљени T) и потпуним завршетком (T) на крају. Од свега овога постоје изузети у којима постоје проширења која намеће поетски текст.

Највише дечјих и других песама грађено је строфично (све строфе текста певају се на исту мелодију), понејчешће у облику малог периода, док корак даље представљају облици малих дводелних, троделних и прокомпонованих песама (ав, ава, авс), где све текстуалне строфе захтевају различита мелодијска уобличења (Деспић, Д., 1977, 198, 199).

Избор ритмичких вредности зависи од врсте текста (јединице бројања).

За ово доба деце најприкладније метро-ритмичке структуре припадају дводелном, троделном и четвороделном такту. Због кратког дечјег даха избегавају се дужа трајања, док предност имају краће нотне вредности (, ,), као и стварности које се намећу одређеним темпом.

Обично брзи темпо најчешће као јединицу бројања узима четвртину или осмину, а прегледну нотну слику чини и половински такт. Свemu овоме одговара једноставна ритмичка уједначеност покрета, док умереном и лаганом темпу одговарају разноврсни ритмички редоследи. Може се рећи да што је темпо бржи, тиме је и метричка подела усмерена на крупније јединице као и обрнуто.

Дужа трајања требало би да се поклоне са језичким и метричким нагласцима (тезама). Уколико се наиђе на поремећај језичког нагласка, уводи се нова врста такта (Деспић, Д., 1977, 122, 123).

Осим узимања ваздуха, паузом се распуштају мисли и целине што битно утиче на ритмичку грађу мелодије и на нагласке.

Брзину извођења прилагодити садржају и карактеру песме који ће најбоље осетити онај који зађе у њену суштину.

Динамика је делимично зависна од осталих елемената музичког израза који су везани за осликовање музичко-поетског доживљаја. Динамичко нијансирање у дечјим песмама мења се у ширим подручјима углавном умереном јачином (*mf*), а њени степени узлазног интензитета захтевају и вишу гласовну поставку. Крешендо се повезује са узлазним, а декрешендо са силазним тенденцијама. Најповољнији динамички контрасти остварују се узастопним наступима одломака у различитим динамичким поставкама, што се манифестије при понављању фраза и делова. Чешћи динамички обрти (*f - p, f - p*) приметнији су при крају песама и композиција, што одаје утисак завршетка. Због истицања појединачних гласовних десоница (хорски став), могу се поставити различити динамички контрасти у појединим гласовима.

Препоручујемо да се у раду са децом избегавају сувишне слаби као и јаки динамички контрасти јер се једним и другим могу оптеретити гласнице које још нису дошли до пожељног степена развоја дечјег говорно-певачког органа.

ХОРСКЕ КОМПОЗИЦИЈЕ

У једној школи требало би да постоји хор низих и виших разреда.

Са хором низих разреда требало би радити на савлађивању основних елемената певања, а то ће бити најбоља припрема за укључивање у (већи) репрезентативни хор школе.

При избору програма треба обратити пажњу на вокално-техничке могућности хора, стручност и способност диригента, програмску намену, традицију певања у школи и средини, услове за рад.

За усталјени хор репертоар ће бити тежи и обимнији. Осим једногласних и двогласних песама, треба инсистирати на композицијама полифоне фактуре (канони) којима се постиже самосталност гласова, лепота фразе, правилно дисање... Больје је репертоарски се определити за лакше композиције (једногласне, двогласне са инструменталном пратњом) него преценити извођачке могућности и доживети неуспех. Гласовни дијапазони једногласног, двогласног (први и други глас) или трогласног хора (сопрани 1, сопрани 2, алтови) нижих разреда могу да обухватају чак и максимални обим од две октаве ($g - g^2$). Звучност хора зависи од врсте гласова, броја деоница и бројности ансамбла. Дечји хорови звучно су сиромашнији јер не могу да покрију већи звучни простор. То се нарочито односи на двогласне хорове чија су интервална сазвучја хармонски непотпуна јер се овде тек сукцесивно остварује потпуна хармонија. Пуније звучање тежи блиској интервалској структури деоница, а звучна разређеност манифестијује се ширим тонским областима које остају удаљене и непокривене. Деонице у двогласу нису претешке за певање јер се две мелодијске линије лакше прате слухом него у случају трогласа, где унутрашње деонице имају улогу да потпуне звучну структуру (Деспић, Д., 1974, 134).

Хорским певањем стиче се певачка техника, развија слух, стичу теоријска знања, формира укус и упознаје литература.

Оно што је важно за интерпретацију дечјих хорских песама је реализација следећих елемената: правilan изговор текста, ритмичка јасноћа, чиста интонација, а мора се што више инсистирати на музичкој писмености.

У прилогу као илustrацију свега наведеног први пут дајемо две композиције написане за двогласни дечји хор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буквић-Којов, И. (1989): *Методика наставе музичког васпитања за II годину студија Педагошке академије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Деспић, Д. (1974): *Двоглас*, Београд: Универзитет уметности.
3. Деспић, Д. (1977): *Мелодика*, I део, Београд: Универзитет уметности.

др Тадија Ераковић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 376.56
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.191-212
Примљено: 23. 06. 1999.

ПЕДАГОШКА СТРАТЕГИЈА У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА КОЈИ ИМАЈУ ТЕШКОЋЕ У УЧЕЊУ И ПОНАШАЊУ

*

Резиме: Са развојем неуропсихологије развојног доба и новим сазнањима о рефлексологији и законитостима учења појављују се и нове методе у раду са ученицима који имају развојне проблеме. У последњих двадесет година, захваљујући одговарајућим научним дисциплинама, појавио се велики број научних метода и поступака који омогућавају да се помогне ученицима који имају тешкоће у усвајању васпитно-образовних садржаја. Практичари, а пре свега учитељи, имају велики избор метода разних аутора које могу користити за стимулацију, активирање и рееду-кацију психомоторних структура. С обизром на сазнања у рефлексолошкој науци, потребно је да се мењају стара схватања о процесу учења као нечим што се "мора" и да уступају место толеранцији у васпитно-образовном процесу и повољним ментално-хигијенским условима рада у школи и породици.

Кључне речи: школа, учитељи, психомоторне вежбе, успорен и дис-хармоничан развој, психомоторне структуре, ментална хигијена, специфичне сметње у учењу.

*

Summary: With a development of neuropsychology of developmental age and with new knowledge on reflexology and learning laws some new methods in work with pupils with development troubles have appeared. In the last twenty years, thanks to the respective scientific disciplines, many scientific methods and procedures supporting help for pupils with troubles in reception of educational contents have taken place. Practice experts and teachers in the first place, have a great choice of methods

that could be used for stimulation, activation and reeducation of psychomotor structures. Considering knowledge in reflexology the old views of the learning process (as of something that is “compulsory”) should be changed and step back in the favor of tolerance in educational process and appropriate mentally-hygienic work conditions in school and family.

Key words: school, teachers, psychomotor exercises, slow and disharmonic development, psychomotor structures, mental hygiene, specific troubles in learning.

*

Резуме: С развитием нейропсихологии в периоде развития ребёнка и новыми сознаниями о рефлексологии и закономерностями обучения появляются и новые методы в работе с учениками которые имеют проблемы в развитии. В последних двадцать лет благодаря соответствующими научными дисциплинами, появилось большое число научных методов и способов которые дают возможность помочь ученикам у которых существуют затруднения в усваиванию воспитательно-образовательных содержаний. Практики, а прежде всего учителя, имеют большой выбор методов, разных авторов, которые могут использовать для стимуляции активизирование и для обновления эducation психомоторных структур. Иметь в виду сознания в рефлексологии необходимо менять старые сознания о процессе обучения и нужно уступать место толерантности в воспитательно-образовательном процессе и подходящим умствено-гигиеническим условиям работы в школе и семье.

Ключевые слова: школа, учителя, психомоторные упражнения, замедленное и дистармоничное развитие, психомоторные структуры, умственная гигиена, специфические затруднения в обучении.

*

1. УВОД

У школама је све већи број ученика који нису диспонирани за учење. Према извештајима специјализованих организација Уједињених нација (УНЕСКО, УНИЦЕФ, МОР) у целом свету дошло је до пораста инвалидитета и разних облика деформитета. Економски напредак и технолошке револуције у развијеним земљама света нису допринели смањењу броја хендекапираних особа, већ се јављају неки специфични поремећаји у развоју и облици инвалидитета који у прошлости нису били познати у великом броју. Пренасељеност градова, скучени простори за кретање деце, бука, загађеност насеља хемијским отпадом и радиоактивним материјалима, раслојавање друштва на богате и сиромашне, аутоматизација производње, проблем досаде и организација слободног времена и други неповољни чиниоци проузрокују специфичне облике поремећаја у деце. Често се

јављају облици конгениталних малформација проузроковани генетским и хромозомским променама, затим емоционални проблеми, поремећаји понашања и личности, токсикоманије и болести зависности, расејаност и недостатак концентрације са израженим хиперкинетичким понашањем и др. Напредак медицине је допринео да деца преживљавају многе болести, али остају трајне последице (општећење чула и органа због великих доза лекова, општећења централног нервног система или минималне церебралне дисфункције и др.). У мање развијеним и економски сиромашнијим земљама последице социјалних депривација су значајно изражене и захватају велике популације деце и омладине. Лоша исхрана, низак хигијенски ниво, лоши услови становања, низак ниво медицинске заштите и др. узрокују велики морталитет деце. Деца која преживе пате од трајних последица социјалних и психичких депривација. То се манифестише као низак ниво социјалне компетентности, низак образовни ниво, успорен развој структура психомоторног спрега, болешљивост и неухрањеност деце, интелектуална неефикасност, хроничне болести, а ту су и разни облици социјалне патологије, а понајчешће болести зависности, проституција и незапосленост.

Многе земље у свету израдиле су своје националне програме заштите и унапређење здравља деце у складу са препорукама Економско-социјалног савета Једињених нација и специјализованих агенција, што може да има значаја за унапређење здравља становништва поједињих земаља.

2. ПЕДАГОШКА СТРАТЕГИЈА

Педагошка стратегија за помоћ ученицима у учењу и понашању различито се спроводи од поједињих националних влада. У нашој земљи постоји законска обавеза за примену корективног педагошког рада у основним школама. Међутим, према досадашњим искуствима ова обавеза се испуњава у зависности од педагошке инвентивности учитеља и њиховог образовног нивоа из ове области.

Корективни педагошки рад омогућује утицање на реорганизацију психомоторних функција, чиме се битно утиче на развој сазнајних процеса. Ми се данас служимо великим бројем метода из програма стимулације и помоћи ученицима са тешкоћама, али корене корективног рада треба сагледати далеко уназад кроз историју школства и педагошких идеја и тенденција с почетка 18. века. Сензомоторне схеме за поимање

појма гласа, заобилажењем општећења чула, имамо код француских научника и практичара, као што је Переира (Pereira), Гугебил (Guggenbule) који врши серије сензомоторних вежби, Итард (Itard) физиолошки обучава поједина чула, Сеген (Segen) пажњу усмерава на психомоторику, постуларност и чула, што касније коначно дограђује Пијаже (18, 386).

Марија Монтесори и њени радови сагледани у светлу савремених схватања неуропсихологије развојног доба и ментално-хигијенских принципа постају, изгледа, много значајнији него у њено време. Марија Монтесори (1870-1952) полази од принципа рационалног узгајања дечје слободе, при чему критериј слободе није критериј напуштања, него пут ка позитивној и успешној нези детета. Монтесори полази од детета какво оно јесте, поштујући процес сазревања, а ослањајући се на сензомоторне активности и искуства у виду ране стимулације погодним дидактичким материјалом.

Психомоторна стимулација и корективни рад какве ми данас користимо везана је за име Ажириагере (Ajuriaguerra). Он полази од Валонових ставова о постуларности, кинестезијама, тонусу мишића, развоју осећања и доживљаја себе у поређењу са другима и у комуникацији са другим. Основна чињеница од које се полази јесте да је покрет битан за усмеравање осећања, од којих и зависи могућност организовања покрета. Развој осећања, како истиче Бојанин, и развој покрета иду паралелно, условљавајући се узајамно при хармоничном развоју. Што је покрет прикладнији тежњи личности, то ће осећање задовољства од извршене радње бити веће.

За успостављање хармоничног развоја и усмеравање осећајних токова служимо се превежбавањем искустава која су раније стечена и дисхар-монично постављена у психомоторне структуре. Полазимо од покрета као основног елемента сензомоторне и психомоторне активности. Окретом оживљавамо и проосећамо пријатне доживљаје из појединих слојева психо-моторног развоја од **примарних, секундарних и терцијарних циркуларних реакција** и даље, ка периоду предлогичног и логичног мишљења.

До сада стечена искуства у масовној примени психомоторних вежби од изузетног су значаја. Према Вјери Бетнаровој-Воландовој (2, 1976, 8), добро спроведена психомоторна терапија има свој утицај на побољшање учења и понашања деце са минималном церебралном дисфункцијом (МЦД). Динамичке и ритмичке вежбе, као и модификовани аутогени тренинг, могу да прихвате да раде и учитељи непосредно у школским условима (2, 1976,

58). Досадашња искуства у нашој саветодавној пракси дала су добре резултате. Дошло је до побољшања оријентације у простору, перцепције покрета, као и до побољшања координације руку и ногу. Исто тако је дошло до стварања исправних представа, идеомоторних схема, побољшала се концентрација, моторно памћење и вольне радње. Ритмичке вежбе доводе до постизања ритмичности деце, схваташа ступња мишићне напетости и опуштености, побољшава се концентрација и лични темпо детета.

Бојанин (6, 1985, 390) даје детаљна методска упутства за психомоторне вежбе делећи их на опште и специфичне (или вежбе за општу моторику и вежбе за специфичне сметње: дислексију, дисграфију, дискалкулију, диспраксију).

Бети Ван Вицен (Witsen, Van Betty) (7, 1973) такође се бави ученицима са специфичним сметњама у учењу, нудећи методска упутства која су прихваћена у већини школа у САД. Она истиче да *није битно да ли је узрок овом йонашању што та деца имају тешкоће у учењу, или што је ово последица перцептивне конфузије, већ је битно које технике и помагала ће учитељ употребити како би успешино деловао на неадекватно йонашање деце*. Све вежбе које Вицен нуди усмерене су на перцептивни тренинг, а подељене су према функционалним аспектима сензорних подручја (вид, слух, додир, мириш, укус и кинестезије).

Сматрамо да се проблеми ученика не могу решити пуким вежбањем. Психомоторне вежбе и корективни педагошки рад треба да су вишег од тога. Путем покрета и покретом треба да оживимо пријатна осећања и створимо атмосферу угодности, да дете осети задовољство и срећу што успева и што га неко воли. Левин и сарадници истичу (14, 1970, 18) да детету прво треба дати љубав, а то значи вишег него му указати неку помоћ. Када дете од пет година пажљиво слуша мајку, то не ради зато што му мајка каже *буди јаметан*, већ зато што воли мајку, па слуша њен глас и задовољава мајку. У 6. години, када добро учи, не ради то што је *школа добра*, већ што воли *учитељицу*. Јер *ако дејте не воли учитељицу, неће добро ни учитељи... Па шта бисте хтели да га научим? Он мене не воли* (Дидро), закључује Левин.

Већина аутора развојне проблеме деце своди на тешкоће у учењу и понашању. Свакако, са поласком у школу проблеми се јасније сагледавају, те тада и започиње терапеутски рад. По Мајеру, наводи Шарановић (20, 1980, 34), поремећеност у развоју деце је детерминисана присуством или одсуством различите биолошке или психолошке базе. Последице препознајемо као менталну ретардацију, сензомоторну хендикепирањост, дисфункци-

ју, незрелост, неадекватно примљену инструкцију, емоционалне поремећаје, недостатак мотивације, породичне дисфункције, социјално-економско-културне депривације и др.

Академик Давидов (Војислав Васиљевић Давидов, 1987) сматра да је главни разлог неуспеха ученика пре свега у методама које се користе у васпитно-образовном процесу, а тек онда у ученику. Учитељ добија групу ученика у одељењу са којима може да ради и брине се да они стекну знања која се нуде програмом школе. При томе занемарује ученике са недовољно развијеним или погрешно усмереним способностима. На честе изјаве учи-теља да дете не зна или није способно да научи треба, како каже Давидов, одговорити: *Научиће га, па ће знаћи*.

То у ствари значи да треба пронаћи одговарајући метод и *канал* који ученику омогућава да усваја образовно-васпитне садржине. Тада ће се развити велики број способности (интелектуалних, сензорних, моторних, социјалних и др.) које ће омогућити усвајање знања. Тако, ако се ученицима од седме до десете године дају апстрактна знања уобичајеним педагошким методама, они то неће разумети јер се њихове интелектуалне способности налазе на нивоу конкретних мисаоних операција. Међутим, према Давидову, већ у првом разреду могуће је формирати апстрактно мишљење ако се промене методе рада и програми (нпр. математици). Наравно, нема потребе за таквим начином убрзаног стицања знања. Треба пратити ритмове и законитости развоја и полазити увек од оног слоја психомоторног развоја и организације способности којима је дете овладало. Стимулативна средина, нарочито социјални чиниоци и осећајно поље, доприносе да развој менталних способности тече складно и у оквирима закономерности развоја. Супротно, фрустрирајућа средина, емоционална осуђења (психичке и социјалне депривације) могу условити да се развој успорава или дисхармонично структуира. Да би дете достигло жељени стадијум развоја, треба да се створи емоционална и сазнајна равнотежа. Да би се то постигло, примењују се серије методских поступака који се заснивају на принципима корективног педагошког рада и реедукативног метода психомоторне организације и законитости рефлексног круга.

2.1. Ментална хигијена у школи

Полазак у школу је први већи период одвајања од куће и одлазак у непознато на краће време. Већина деце то тешко приhvата, поготово ако је учитељ ригидан и строг. И родитељи греше када истичу да ће га учитељ

увесити у ред. Те родитељске претње деца схватају као неку страшну претњу, што изазива отпор према школи, а ако се добијају слабе оцене, отпор се повећава. Свакодневним одласком у школу прекида се са усталењим распоредом времена, са играчкама и друговима, са навикама у породичним односима и сл. У новој ситуацији ученик се подвргава режиму који влада у школским условима. Ученик, а и родитељи добијају нове дужности које до тада нису имали, што доноси и нове велике бриге и стresa (Да ли ће бити све како ваља? Да ли је урађен домаћи задатак? Шта ће рећи учитељица? Шта ће се десити ако учитељ буде испитивао? и безброј других дилема и страхова од предстојећег дана.). Школски догађаји могу да буду шокантни за дете и да упада у стresaјну ситуацију у којој се јављају неочекивана стања у развоју, као губитак апетита (па и анорексија), умокравање, говорни проблеми, повученост или наглашена агресивност, збуњеност и недостатак систематичности, заборавност и др. Личност учитеља има посебан значај за ментално здравље деце. У породичном дому деца су са родитељима успостављала један посебан однос, који је постао типичан за дете и за родитеље. У школи дете очекује да ће однос са учитељем бити исти као и са татом и мамом. Међутим, то очекивање је често разочарање за дете. Оно би пожелело да учитељици седне у крило, да јој дохвати лице, да је пољуби као маму и сл., али у том односу доживљава прекор и увреду: *Иди на своје место! Будиће, децо, Јажљива! Нико не сме да шета по учионици! Ви смејте у школи, а не код куће! Када вам неишто треба, морајте ђидићи два џрсија, па и онда када идејте у WC!* и сл. У школи је сасвим нов однос на који деца треба тек да се навикну. Благ и толерантан учитељ може да створи пријатне односе у школи, па школска средина и нови задаци неће изазивати стресне ситуације.

Први и најважнији задатак васашача и учитеља је неговање штогодиших емоционалних односа. Они дојриносе да се деца ослобађају стresa, да се буде пријатна осећања, са јасним усмерењем према особама, предметима, пословима. Тако ће се ослободити интелектуалне способности дејешта од "емоционалне заштитног" и стира-ха од школе, од учитеља, од непознатог, од ненаученог градива, неурађеној домаћој задатка, старијег и јачег друга, од умокравања, од осећања немоћи и неизвесности! (Шта ће бити, шта ће се

Од посебног је значаја припрема детета у оквиру породице за појаву у школу и предшколске установе. Припрема се заснива на радовању које ће школа да им пружи, а не у застрашивавању и претњама. Родитељи

треба да истичу добре стране школе која им омогућава да нешто ново сазнају, да им говоре о лепотама школског амбијента (школско двориште, игралиште, фискултурне сале, учионице и др.). Са децом треба пре попласка у школу шетати до школе, упознати се са особљем школе, школским амбијентом. Амбициозни и перфекционистички родитељи у вези са школским постигнућима, као и строги, груби и непедагошки поступци учитеља обично воде дете у депресију, агресију и ментално, па и физичко пропа-дање. Учитељ је особа која има способност да успоставља позитиван, близак и толерантан однос са децом, да буде способан да уочава знаке емоционалних тешкоћа деце, као и да има знање и способности да деци помогне у уклањању и ублажавању тешкоћа. Он треба да поседује висок ниво симпатије или саживљавања са децом, нарочито када имају неке своје проблеме који су често за децу велики, а за одрасле, ако су емоционално индиферентни, беззначајни.

У школи и породици ученици имају значајних проблема. Учитељи их оцењују и процењују као непослушне, агресивне, незаинтересоване, лоше ђаке у учењу и понашању и често кажу: *Нешићо са дећетом није у реду. Родитељи се тада уплаше за дете, па предузимају одговарајуће мере да йомозну: Шта ће бити од ћебе? Посићаћеш пропалица! Зашиће се не ћејајући? Мораши да учиши! Ако не учиши, нећеш моћи настапавати школово-вање и бићеш физички радник. Ти нас брукаши и срамотиш! Било би боље да се ниси ни родио. Сви смо због ћебе и ћвог ђонашања несрећни. Дође ми да се убијем... Овакви и слични поступци учитеља и родитеља упућују дете у ментално пропадање.*

Када се не препознају прави разлози учениковог неуспеха, најлакше је да се дете оптужи као лењо, тврдоглаво или тупо. Такве оцене дају учитељи, па и педагози, а родитељи прихватају и дају своје негативне процене. Ретко ко у школи покушава да узроке понашања открије у школским условима живота. Те узроке можемо пронаћи у неадекватним поступцима учитеља, педагошке службе, техничке службе, управе школе и просветних органа, међу ученичким групама, у ученичким секцијама и даље у окружењу - улици и насељу. У решавању бројних проблема ученика велику помоћ може да пружи психолошко-психијатријска и педагошка делатност у школи ако је заснована на стручном и научном раду. Психологи ће дати доказе да ли је дете у интелектуалном и емоционалном смислу у развојним границама за своје доба. Неурологи ће

утврдити неуролошки статус и сазрелост структура психомоторног спрега, психијатри ће констатовати психијатријски статус - одсуство или присуство психијатријских развојних поремећаја. Педагог ће да разради педагошку стратегију, а учитељ је осо-ба која ће у свом раду да обједини сугестије и предлоге појединачних стручњака и својим педагошким тактом, апликативним знањима и корективним радом усмери ученика ка постизању бољих резултата у учењу и понашању. Овакав приступ је могућ ако су школски тимови професионално обучени, не у смислу формално стечене универзитетске дипломе, већ у познавању научних сазнања у области којом се баве.

Наш познати научник у области менталног здравља и развоја деце Светомир Бојанин често указује на недопустиво насиље над децом и омладином у школи. Непосредно искуство у раду са децом и омладином представља основу за йолазну тврђњу да је школа главни узрок или један од узрока слома личности деце или да она низића не чини да сречи кризу менталног здравља или психо-социјалног развоја својих васпитника (1990, 11). Према истом аутору, као и на основу сопствених искустава у раду са ученицима, проблеме можемо класификовати као: школске фобије; слаб успех у школи; бежање из школе; специфичне поремећаје у учењу (читање, писање и рачунање); хиперкинетичност у понашању; па и жеља да се проблем реши самоубиством или убиством друге особе и сл. Покушава се да се проблеми реше и на други начин, као што је: алкохол, пушење, дрога, вандализам, делинквенција, сексуалне перверзије и сл.

Помоћ ученицима са тешкоћама у учењу и понашању, са аспекта менталне хигијене и корективног педагошког рада, може се поставити на следећи начин:

1. **Концепт корективног педагошког рада** треба да се заснива на поступцима који ослобађају страха и развијају интересовање за сазнавањем. У корективне облике рада треба, пре свега, убрајати промену става према ученику и промену односа у усвајању образовно-васпитних садржина.
2. **Стални прекори и грђња** због неуспеха у учењу се не препоручују, чак се могу сматрати лошом педагошком мером. Ако се жели помоћи ученику, учење треба организовати тако да он буде задовољан собом, као и други ученици, његови вршињаци.

3. **Најбоље можете помоћи** ако сте стрпљиви, смирени, поверљиви, ако имате наде и оптимизма у оном што радите и што желите да постигнете, ако то што чините не сматрате теретом и обавезом коју вам неко намеће, већ задовољством у нади да ћете пронаћи пут да олакшате учење и да то задовољство буде обострано.
4. **Похвале и подстизаји** треба да буду чешћи за ученике са развојним проблемима. Похвалити треба и сам покушај, па и ако је изостао прави резултат. Ако се мора и опоменути за неки неадекватан поступак, онда нека то буде на *прикладан* начин, у индивидуалним разговорима или на неки други начин, који неће скретати пажњу осталих ученика на грешке и пропусте. Ученицима са тешкоћама добро дође похвала јер има снагу стимулације и изазива унутрашњу мотивацију да се успе као што успевају и њихови другови.
5. **Смањивање активности** за време трајања часа је неопходно за ученике са тешкоћама у учењу. Ако се час не раздели на неколико делова, пажња флукутира, концентрација опада и напушта се започета активност. Садржине треба мењати. На пример: око десет минута се слуша шта учитељица говори, потом се у наредних пет минута даје нова садржина да се нешто нацрта, затим десет минута да се нешто тихо чита и, на крају, да се исприча прочитано или опиште нацртано. Пожељно је да се за време часа изводе вежбе разгибавања, као протезање, опуштање, савијање и сл. Могу се задати и свим ученицима (затегните мишиће врата што јаче можете, сада опустите рамена, покажите какви су мишићи на десној, а какви на левој руци, устаните, па седите). То треба радити што брже, десет пута. Ове физичке активности могу да трају два-три минута. Потом се захтева мир и продужавају се планиране активности.
6. **Слободно понашање на часу** подразумева високо ниво организације наставе. За ученике са сметњама у учењу то представља велико олакшање, као и за ученике који немају ових сметњи. Ако неко пожели да устане, нека то и учини. Можда жели да промени положај тела (да клекне, на пример) и да тако слуша учитеља или да из непосредне близине посматра шта учитељ ради или шта то и како ради његов друг. Дозволити слободу за ове ученике је много ефикасније него их стално опомињати да буду мирни. Сталним упозоравањима ремети се пажња осталих ученика. Ученици са сметњама у учењу могу често да мењају положаје тела и

активности. Ако се то прихвати, онда ће прихватити и остали ученици и њихово кретање им неће много сметати. Смирен тон умирује ученике и они се почињу тако понашати. У противном, што учитељ виште опомиње, ако то ради гласно, ствара се жагор, настаје општа вика и надвикивање (*учитељу, видиши да, он ме удара*); учитељ интервенише, истерује са часа, за тренутак настаје мир. Учитељ наставља где је стао, опет почиње смех, дошаптавање, учитељ опет виче. Час је пропао, ученици нису ништа запамтили јер није могло доћи до концентрације и до развијања интересовања за оно што је учитељ намеравао да уради тог часа. Ако учитељ има тих, јасан и одмерен говор, ако интонацијом и бојом гласа зна да модулира излагање, онда то привлачи пажњу ученика. Уместо да повиси глас, он треба да говори тишће да би га ученици чули јер се тада морају умирити. Ако учитељ виче, нема потреба да се умирују јер га и у галами чују, а то што прича много их не интересује.

7. **Веома немирне ученике** треба ставити да седе са ученицима који су мирни, флегматични, водити при том рачуна о *заштити* мирног ученика погодним интервенцијама и већом будношћу (шта се између њих дешава). Практичари истичу да је најгоре ако се два немирна ученика ставе заједно или ако се такав ученик стави у последњу клупу. Препоручује се да он седи сам у клупи стално или на појединим часовима.

У већини случајева ученик са тешкоћама у учењу има своје успоне и падове како током дана, тако и током часа. Ако желите да испитате шта је научио, то ипак радите у време када има задовољавајућу концентрацију, када је доброг расположења, а то је највероватније за време првих часова или преподневне наставе. Испитивање треба да је не само пријатељско, јер се то подразумева, већ питања морају бити таква да подразумевају позитиван одговор. Позитивно дат одговор ће га охрабрити, па се може очекивати такође позитиван одговор и на теже питање. Ако позитиван одговор није сигуран бар у већини случајева, препоручљиво је да се испитује трагањем за оним елементима градива које је ученик савладао. Не треба га *ловити* у незнању у областима које зна, које је научио.

8. **Неки ученици** са сметњама у учењу, нарочито хиперкинетичари, за време часа играју се предметима које донесу са собом, а ако њих нема, онда се играју рукама, изводећи различите бравуре, као да имају потребу за моторним активностима. Зато се сви предмети уклањају са клупе,

по могућности мање приметно (нпр. сталожено му се спусти рука на раме у знак индивидуалне опомене, а може и само погледом). Али, ако ни то не користи, онда је добро дати му задатке који укључују моторне активности, на пример да црта по шаблону, да вуче различите облике линија, да обоји одговарајућим бојицама цртеж (нпр. кућу - кров црвен, зидови плави, дим црни и сл.).

9. **Ученике треба чувати** од последица перманентно слабог успеха. Може се десити да се код ученика развије негативна слика о себи и осећање ниже вредности. Како задржати ученичко поверење у себе, у сопствене способности? Решење се ипак тражи индивидуализацијом образовно-васпитним садржинама, индивидуалним радом, реедукованим третманом психомоторних активности и радом са родитељима деце са сметњама у учењу.

Такође је важно да се не развије лоша навика приликом учења, што се тешко гаси. Карактеристично је да ученици тешко уче, али кад нешто науче, исто тако тешко се ослобађају наученог. Ако навикну да уче само читајући наглас, биће тешко прећи на тихо учење и читање у себи. Кревељење за време саопштавања наученог може да буде лоша навика, као и коришћење разних поштапалица (овај, ови) или увртање одеће, грицкање усне, чупкање ноктију и др. Учитељ увек интервенише по савету и упутствима одговарајућег специјалисте. Основно је да зна да упозорења не важе и да се упозорењима лоше навике још више учвршћују. Треба поступати тако да до формирања лоше навике не дође, а ако је већ дошло, гасити је другим активностима. Ако, на пример, за време разговора чупка нокте, онда му се може дати пластелин да га развлачи по клупи и да се за то време разговара. Разговарати се може само о ономе што се зна. Значи, разговор започиње о познатим ства-рима. Или, ако ученик употребљава узрецице или поштапалице, може му се дати задатак да напише то што жели саопштити, онда да то прочита, па то прочитано речима да саопшти. Варијације су бројне. На пример: *Каки реченицу од девет речи, од тири речи, итд.*, али тако да не буде сувишних речи: *Пази! Почни сад!*

Концентрација је максимална на изналажењу реченица од две, три, четири или више речи. Тако се гаси навика убаџивања узрецица.

Овакве вежбе су прикладније у индивидуалном раду или на часовима допунске наставе.

10. И најбоље стручно вођено дете са сметњама у учењу неће дати резултате уколико се занемари породица (родитељи). Зато учитељи морају бити оспособљени за рад са родитељима. Грешке родитеља се манифес-тују на широком плану погрешних поступака према детету са сметњама у развоју. Обично родитељи мисле да је дете бистро, само што неће да буде *како ћи треба*. Неће да учи. Стално пркоси. Неће да се смири. Туку га и кажњавају на разне начине. *Ешто, говори мајка, кад дођемо ја и сујругу кући са њосла, одмах муж ћочиње са њим да учи математику. После ја преузимам да учимо читање и писање. Ако ћеши ми веровати, ми са њим радимо до касно у ноћ. И не вреди. Све је гори и гори. Као да је скренуо с ума.*

Задатак учитеља је да објасни родитељима суштину проблема. Оно је такво не зато што то хоће, већ зато што не може бити другачије. Зато родитељи морају да разумеју своје дете и да се надају успеху који ће постепено доћи са развојем његових способности.

2.2. Отклањање специфичних сметњи у читању и писању

Најчешћи недостаци ученика основне школе у читању су **субвокализација** и **регресија** (Алојз Кобола, 1980, 160-164). Када се захтева да текст читају у себи, они то не знају, већ читају полугласно или шапућу (мичу уснама, а може се чути и како шапућу). За отклањање субвокализације Кобола препоручује следеће: већ од првог разреда треба навикавати ученике да читају у себи, а да при томе држе затворена уста. Може се сугерисати да не мичу језиком. Неки методичари препоручују да се држи прст на устима. Треба им објаснити да се може читати само очима, а не и устима. Да би се спречила већ настална навика, ученици с израженом вокализацијом могу изводити вежбе. На пример, док читају очима, изговарају неку другу реч, на пример *мама* (и стално је понављају). На тај начин се спречава помицање усана.

Регресија је сметња у читању која се састоји у враћању погледа на већ прочитани део текста, што неповољно утиче на брзину читања. Ако читају у себи, онда се грешка не може открити (или врло тешко). Регресија се отклања вежбањем читања без застајкивања. Неки методичари препоручују показиваче, а неки читање реч по реч. У тежим случајевима

регресије ученици се упућују у специјализоване институције за отклањање тешкоћа у читању.

У сметњама типа дислексија, дисортографија и дисграфије тешкоће су изражене у отежаном препознавању слова сличних по изгледу и сличностима по звучности.

Сметње сличне природе могу се јавити и приликом учења другог писма (ћирилице или латинице).

Помоћ учитеља се састоји у индивидуалном раду у мањим групама. Учитељ изговара речи, а ученик слуша и понавља. Речи се диктирају са једнаким наглашавањем, а ученик их записује. Систематичност вежбања се прилагођава индивидуалним могућностима. У свакодневном саветова-лишном раду учитељима се предлажу серије вежби по методи Мире Мата-новић-Мамужић (17, 1982, 95).

Вежбе за отклањање погрешака у читању и писању по овој методи односе се на утврђивање листе критичних слова визуелне или акустичне сличности. Тако L. Shenk - Denzinger, према наводима истог аутора, предлаже листу речи са критичним словима:

- на почетку речи,
- у средини речи,
- на крају речи,
- два иста критична слова у једној речи,
- повезивање критичних слова у једној речи.

Критична слова се обележавају бојом (црвеном, плавом или зеленом). Листе слова могу да се испишу на полутордом картону (25x9 цм) Ток вежбање је следећи:

1. тихо читање,
2. гласно читање,
3. вежбе артикулације у којима учитељ јасно изговара сваку реч, а дете понавља,
4. преписивање речи са листе штампаним словима оловком у боји,
5. преписивање речи писаним словима, а потом подебљавање оловком у боји,
6. запамћивање речи са листе и понављање у одређеном временском интервалу (кроз 5 до 10 минута),
7. записивање речи после одређеног времена истим редоследом (резултати се контролишу, а изостављене речи диктирају да би се листа употребунила).

Листу речи израдила је Мира Матановић-Мамужић (17, 1982, 95) по следећем редоследу:

1. листа речи са словом *б* (без слова *đ*, *č*, *ž*);
2. листа речи са словом *đ* (без слова *б*, *č*, *ž*);
3. листа речи са словима *б-đ*;
4. листа речи са *ž* (без слова *č*, *đ*);
5. листа речи са словом *č* (без *б*, *đ*);
6. мешовита листа речи са словима *đ-ž-č*;
7. листа речи са словом *м* (без *н*)
8. листа речи са словом *н* (без *м*);
9. мешовита листа речи са словима *м-н*.

У листама се изостављају слова која могу да представљају сметње због могуће замене слова, што је чест случај код ученика с тешкоћама у читању и писању.

Учитељи могу сами да израде критеријуме за вежбање и отклањање тешкоћа у читању.

Помоћ овим ученицима подразумева и серију вежби за побољшање моторике руку, вођење смера удесно, вежбе концентрације, памћења, оријентације у простору и друге вежбе.

2.3. Помоћ ученицима у савлађивању математичких операција

Помоћ у математици мора да се креће у другом правцу. Напушта се програм математике. Враћамо се у ниже периоде детињства, у свет игре и покрета који ће да подстакну опажање, да омогуће препознавање и интеграцију опаженог, као и радовање због постигнутог успеха. Тако се подстиче развој функција мозга, на чијим основама треба да се укључује *права математика*.

Да би ученици са тешкоћама у усвајању рачунских операција лакше схватили математичке законитости, учитељ треба да обнови све оне

Ако се јављају тешкоће у машематици, дејешћу нећеће помоћи њуким вежбањем машематике јо неколико сати. Једна мајка каже: "Не знам шта да радим! Када ја и муж дођемо с ћосла, чим ручамо, ја њочињем да с малим вежбам машематику. За то време муж се мало одмори, а онда наставља он све док не њочне Дневник, а некад и дуже, и нишића не корисићи. Мали некад и засићи за столом, вероватно се и он умори. Он је иначе непажљив и незанишересован".

елементе логичких структура које се уче у предшколској установи (или би требало да се уче) и које воде ка откривању појма броја, симболизацији и оперативности мишљења. У тежим случајевима сметњи у рачунању, као што су дискалкулије, ученици се упућују у специјализоване институције где се укључују у терапеутски програм реедукативних психомоторних вежби.

У овом делу треба се подсетити на вежбе елементарних логичких структура које учитељ треба да превежба током корективног рада. То су:

1. **вежбе са скуповима** (направи скуп, именуј скуп, покажи скуп). Почети са скуповима људи, предмета, а не од слика. Слике предмета ће се користити када се све структуре превежбају конкретним, очигледним материјалом. Скупови су бројни - скуп ученика, скуп људи, скуп прстију на руди, скуп столица у учионици, скуп столова, скуп оловака у боји итд.;
2. **вежбе класификације** (уочавање еквивалентних својстава скупа поступцима класификације: класификација по боји, облику, величини; класификација по више критеријума - субкласе, класе, унакрсне класификације);
3. **вежбе редоследа** (све се обавља по неком редоследу - устајање, умиvanaње, доручак, полазак у школу; редослед у игри - ја бацам, па ти, па он; редоследи класа - преbroј све црвене штапиће, па жуте, па плаве и све тако редом);
4. **вежбе перманентности** (људи, предмети, појаве и сл. постоје и када се не виде, када нису у нашем чулном опажању. Предмет је у скупини других предмета и ако га не видимо. Број такође није нестао, него је у саставу других бројева. Број 5 је, на пример, и у 10, у 15 и 50);
5. **вежбе инклузија** (класе се укључују у другу: класе штапића белих, жутих, црвених... укључују се у класу најдужих, најкраћих, средњих и сл.; танке црвене плочице, дебеле црвене плочице...: колико има једних, а колико других, колико и једних и других? Овако се открива чин сабирања и нових бројева, јер један и још један дају број два, који се садржи и у 12 итд.);
6. **вежбе кореспондентности** (велико наспрам малог, црвено наспрам жутог, много наспрам мало, једнако наспрам неједнаког, топло наспрам хладног, меко наспрам тврдог. Дете постепено улази у логичке операције одвијајући се од непосредних перцептивних информација. Прво се успоставља кореспондентан однос у равни перцептивног, а потом у равни мисаоног процеса и даље у конзервацији појмова. Квалитет наученог (знање) кореспондентан је са оценом. Оцена 5

подразумева да је ученик научио, а оцена 1 да није научио. Извршавање мисаоних радњи на конкретним предметима (конкретне мисаоне операције) за децу није проблем. Тешкоће се јављају када се предмети замене говорним и писаним симболима, тј. када се нешто именује говором. То је период формалних мисаоних операција, када се задаци могу и у мислима решавати. На пример: Едита има светлију косу од Сузане. Едита има тамнију косу од Лидије. Чија је коса тамнија? (Пијажеов пример по наводима М. Доналдсон, 8, 1975, 124). Ово је кореспонденција постављена на вербалном нивоу. Деци је ово тежак задатак, али ако би оне (Едита, Сузана и Лидија) биле ту, пред децом, онда овај задатак не би представљао тешкоће, био би лако решив.

Предмети, појаве, догађаји и сл. означени говорним симболима укључују се у мисаоне процесе, чинећи још задугу јаку везу са сензомоторним и психомоторним активностима. Зато при савлађивању математичких операција треба поновити све претходне фазе развоја, а полазити од оног нивоа који је дете освојило у развоју. Ми не постајемо способни да интелигентно мислимо зато што чекамо да прође време (Доналдсон, 33, 1988, 125). На сазревање утиче и друштвена средина до оног нивоа докле дете може да асимилује оно што она пружа. Ако су захтеви средине превелики, онда се развој мисаоних способности креће у оним оквирима које одређују закономерности сазревања и освојености одређених нивоа развоја. Учитељ неће научити ученика метематици давањем задатака који припадају нивоу формалних мисаоних операција ако се ученик налази на нивоу конкретних мисаоних операција. Зато активности из сензомоторних периода треба обновити иако је развој ученика по календарском добу то превазишао. То упућује на потребу освојености симболизације, концепције, простора и света; то је пут за схватање појма броја, редоследа бројева и мисаоних операција. Прва искуства о делу и целини, као основним шемама које се садрже у сваком појму броја и у свакој рачунској операцији, јесу она која се стичу покретима екстремитета, њиховим удаљавањем и поновним скупљањем уз тело или у оквиру тела, као што је то случај са односима између прстију и шаке. Схеме акција које се овде сумирају и сажимају, обликујући основне схеме акција, разграниче сва каснија сензомоторна искуства потребна за поимање скупова или множине и њених делова (Бојанин, 6, 1985, 251).

Ученици са тешкоћама у учењу имају и својих специфичности када је реч о домаћем задатку. Он мора бити такав да га ученик може самостално решити, без помоћи родитеља. Родитељи не смеју да израђују домаће задатке, али треба да подсећају дете на ту обавезу. То ради и учитељ пред одлазак из учионице. Прецизираће шта је домаћи задатак, из којег предмета, а препоручљиво је да се напише подсетница која се прочита код куће. То је обавештење и за родитеља, да подсести дете на домаћи задатак. Аница Јурић-Шимунчић предлаже да се за суботу и недељу не дају домаћи задаци, што и ми прихватамо, јер сматрамо да дете треба да се одмара и да се игра. Овај аутор такође предлаже да се деца са сметњама у учењу не задржавају у продуженом боравку ако не постоје услови да се одмарaju и играју. За њих је особито важно да се током дана одмарaju и да спавају јер је то саставни део терапије за ове ученике. Активност током целог дана негативно делује на отклањање тешкоћа у учењу, а то подразумева смењивање активности и одмора (11, 1981, 81).

2.4. Вежбе релаксације

Шулцов аутогени тренинг модификован је за релаксацију и постизање осећања сигурности у школским условима, у учионици, у седећем положају (Wohlandova-Bednarova, 1976, 40-58).

Овај модел, како га изводе у Педагошко-психолошком саветовалишту у Братислави, чини се погодним за рад са децом повишеног тонуса и у другим случајевима, где је потребно опуштање мишићне масе (сметње говора, паратонија и др.). Могу да га користе и учитељи у настави. Начин извођења је једноставан: *Сасвим се ојусишиће и комоћио седишће, руке смиша-виће на ноге, главу сагниће, ноге шакоће ојусићиће, да не осећаши никакву мишићну напетост. Очи затвориће и трудиће се да се концентришиће на реченице које ћеши чути.* Учител ће читати или говорити пригодан текст који омогућава да се "замисле" и "уживе" у његову садржину (*Идемо кроз шуму, слушамо песму Ђушица, прескачамо Јошок који жубори и сл.*).

За спровођење релаксације треба обезбедити просторију где ученици неће бити узнемиравани. Говорна упутства дају се полако, слабијим и дубљим гласом. Деца не треба у мислима дословце да понављају речи, већ треба да се концентришу, пажљиво их слушају и преживљавају. На крају бројања од 1 до 5 треба говорити гласније да се дете може из положаја

релаксације вратити у нормалне психичке активности, у нормалан тонус. Може се радити у мањим групама од 6 до 8 ученика.

Релаксација, како је ми примењујемо, претежно је организована у седећем положају и то у три ситуације:

1. у потпуној тишини, са затвореним очима и слушање пригодног текста,
2. посматрањем пешчаног сата или пешчаних слика, риба у акваријуму итд.,
3. слушањем класичне музике.

2.5. Примена музике у настави

Звуци музике изазивају реаговање и одговоре бебе 30 дана пре порођаја. По рођењу, и касније, током целог живота, музика изазива реаговање у виду промене расположења (пријатно или непријатно), опуштања тонуса мишића или супротно, повећања тонуса, као и непосредно укључивање целог тела у музичке варијације у виду ритмичких и других игара. Због свог значаја у деловању на психомоторни спрег човека, музика је нашла примену у медицини као терапија, а у педагогији и дефектологији и као стимулативна и подстицајна активност.

Музика се може примењивати у настави увек када за то има услова. Аница Јурић-Шимунчић препоручује да се музика слуша у целом одељењу, без одвајања појединих ученика јер делује на развој маште, а ствара и добро расположење. Музика је посебно значајна за ученике слабе пажње и мотивације. Слушајући музiku, они повећавају своје активности у учењу.

Препоручљиво је да се музика планира и укључи у артикулацију часа са јасно одређеним циљем. Изузетно успешно се може примењивати на часовима ликовног и физичког васпитања, током писаних вежби, за време техничких активности, на часовима писања, за време одмора, ужине и сл.

У раду са ученицима који имају специфичне тешкоће у развоју (хиперактивни, хипоактивни, емоционално нестабилни, са говорним сметњама) и у другим случајевима, када препоручи стручни тим, музика се примењује као терапија. Часови музикотерапије се посебно планирају, тако да и сами ученици могу учествовати са својим инструментима (чинеле, звечке, ударальке идр.).

Музику треба одабрати према ситуацији. На часовима писаних задатака користи се инструментална музика, а на часовима ликовног и телесног вежбања вокално-инструментална. Учитељ, свакако, води рачуна да музика не буде сама себи циљ, што значи да мора бити намењена постизању што бољих резултата на часу на коме се примењује. Музика мора бити одабрана по великим уметничким вредностима (Моцарт, Чайковски, Бах, Брамс и други класици).

2.6. Ритмичке игре

Од музичких инструмената деци треба да су доступни мали бубњеви, чинеле, звончићи, трубе и др. Поступак вежбања је такав да се полази од најједноставнијег ритма ка сложенијим варијацијама. Овим вежбама се постиже осећање ритма код деце, схватање нивоа мишићне напетости и опуштености, координација покрета руку и ока, побољшање концентрације и личног темпа.

На пример: - седети и тапшати рукама,
- тапшати рукама у ходу,
- два корака, чучањ и затапшати.

Р и т а м: - - - .

- у седећем ставу, у десној руци држати звечку и њоме наизменично трести десном па левом руком,
- у ходу наизменично трести звечком десном и левом руком,
- звечке држати у обе руке, у ходу трести десном два пута, а левом једном.

Р и т а м: . . .

ЛИТЕРАТУРА

1. Bednarova, Viera (1973): *Autogeny trening u deti s luhkou mozgovou dysfunkciou*, Братислава: СПН, стр. 186-190.

2. Bettelheim, Bruno (1983): *Љубав није довољна*, Загреб: Напријед, стр. 208-245.
3. Bizen, T. (1983): *Искористиши свој ум*, Љубљана: Универзум.
4. Бојанин, Светомир (1988): *Социјална љихијатрија развојног доба*, Београд: Научна књига.
5. Бојанин, Светомир (1979): *Неуројихологија развојног доба и оштитни реедукативни метод*, Београд: Привредна штампа.
6. Бојанин, Светомир (1985): *Неуројихологија развојног доба и оштитни реедукативни метод, проширено издање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Witsen Van Betty (1973): *Приручник за увежбавање љерцепције*, Београд: СДДЈ.
8. Wohlandova-Bednarova, V. (1976): *Aplikacija psychomotoricke terapije u deti s LMD*, Братислава: ПДТ, стр. 40-58.
9. Доналдсон, С. (1978): *Ум дејтећа*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Ераковић, Тадија (1987): *Личносни дејтећа и љихомоторика*, Нови Сад: Дневник.
11. Жеровник, Ангелица и Голи, Даница (1979): *Приручник са вежбама за рад са ученицима који имају специфичне сметње у учењу*, Љубљана: Педагошки институт, стр. 2-112.
12. Јурић, Аница (1981): *Дјеца с тешкоћама у учењу и владању*, Загреб: Школска књига.
13. Кобола, Алојз (1980): *Унайређење читања у основној школи*, Загreb: Школска књига, стр. 68-90.
14. Кошч, Ладислав (1987): *Пријатељи учења а јеј неуројихологијске залаге*, Братислава: СПН.
15. Левин, Жак и сар. (1970): *Моје дејте биће добар ћак*, Београд: Култура, стр. 15-221.
16. Лурија, Р. Александар (1983): *Основи неуролингвистике*, Београд: Нолит, стр. 279-314.
17. Лурија, Р. А. (1983): *Основи неуројихологије*, Београд: Нолит, стр. 299-401.
18. Матановић-Мамужић, М. (1982): *Тешкоће у читању и писању*, Загреб: Школска књига.

19. Пијаже, Ж., Инхелдер (1982): *Интелектуални развој деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 1-14.
20. Пијаже, Жан (1963): *Психологија интелигенције*, Београд: Нолит, стр. 37-54, 124-142, 155-186.
21. Шареновић-Божановић, Надежда (1980): *Могућноста учица да когнитивни развој ученика који показују неуспех*, Београд: Просвета, стр. 13-103.

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

др Исидор Граорац

Виша школа за
образовање васпитача
Нови Сад

Претходно саопштење

UDK: 37(091)
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.213-224
Примљено: 09. 05. 1999.

НАТОШЕВИЋ И СМИСАО СВЕТОСАВСКЕ ПРОСВЕЋЕНОСТИ¹

*

Резиме: У раду се излажу схватања Ђ. Натошевића о унутрашњим трансформацијама у процесу образовања, пореклу и преобликовању мотивације за учитељски позив, дубински процеси и механизми који се успешно дају реконструисати у области верског образовања.

Несумњиво је од трајне вредности Натошевићево аутентично сведочење о раду на унутрашњој реформи школовања деце и припреме учитеља, што, правим васпитачима је знатно, укључује преображавање не само уверења него и личности.

"Највећи школски човек у Срба" показује сродности с циљевима деловања учитеља и свештеника, те да се у духовном образовању испољава смисао образовања уопште.

¹ Саопштење са Симпозијума о Ђорђу Натошевићу, 27. 01. 1996, Нови Сад.

Кључне речи: личност, хришћанско образовање, прича, живот, сведочење, смисао.

*

Summary: Dj. Natosevic's views on internal transformations in the educational process, origin and reforming of motivation for the teacher's profession, in-depth processes and mechanisms to be successfully reconstructed in the sphere of religious education have been presented in the essay.

Natosevic's authentic testimony on the work on internal reform of children's education and teacher's preparation, that (it is well known for genuine teachers) includes transformation of not only beliefs, but of personality too, has undoubtedly shown to be of permanent value.

"The greatest man of school amongst the Serbs" shows to be closest to the aims of a teacher and priest's activities sharing the view that spiritual education comprises the sense of education in general.

Key words: personality, Christian education, story, life, testimony, sense.

*

Резюме: В работе излагаются понимания Дж. Натошевича о внутренних трансформациях в процессе образования, происхождении и трансформации мотивации для учительского призыва, глубинные процессы и механизмы которые удачно даются реконструироваться в области верского образования

Натошевичего оригинальное свидетельство о работе в внутренней реформе образования детей и поготовки учителей имеет несомнению прочные ценности, что известно настоящим воспитателям, включает преобразование не только убеждения но и личности.

"Самый великий школьный человек у сербов" показывает сродства с целями действий учителя и священника и что в духовном образовании выражается вообще и смысл образования.

Ключевые слова: личность, духовное образование, рассказ, жизнь, свидетельство, смысл.

*

"Као што сваки корак у хришћанској школи на вери основан мора бити, тако мора и у овој почетној школи религиозно-морално изображавање деце, сваком учитељу ћи сваком кораку с децом, врховно начело бити, које као најглавнија цељ народне школе никада с ума сметијући не сме".

(Натошевић, 1858; xv-xvi)

Првобитна намера овог саопштења је била да преко анализе Натошевићевог дела укажем на vezu овог са актуелним дискусијама о аутентичности хришћанске и светосавске просвећености. Постоји ли континуитет од Светог Саве преко Доситеја до данас, или се у историји светосавске духовности као и у историји образовања мора рачунати с дисконтинуитетом? Трагање за таквим токовима и променама упућује нас на препознавање различитости или "полиморфизма" (Д. Богдановић) у оквиру српске православне традиције.

Уколико бисмо светосавском супротставили Доситејев модел хришћанске духовности (Амфилохије, 1994) и трагали за индикаторима дисконтинуитета, вероватно би се Натошевићево дело и сведочење вере нашло негде "између" светосавља и Доситеја. Уосталом, то би могла бити тема за посебно истраживање.

Намеравао сам да Натошевићево искуство и схватања узмем само као повод за истраживање могућности светосавске просвећености данас. Суочивши се, међутим, у његовим списима с плодним идејама и сугестијама о верском образовању, интерпретирао сам их сматрајући да ћу тако најбоље одговорити на постављену тему.

У овом раду ће се подразумевати оно што сам написао последњих година о светосавској просвећености (Граорац, 1997) као и рад *Идеја српских просветитеља и њоси (модерна педагошка)*, Наша школа, 1995 (3-4). Указујући у овом саопштењу на vezu схватања о верском образовању и сведочења вере са особинама личности и школским радом Натошевића покушао сам да укажем на могуће приступе објашњавању и разумевању његове разноврсне и богате делатности и стваралаштва, оно што представља суштину просветитељског програма највећег реформатора српских школа.

Личност и дело: школа и живот

"Натошевић није био својом школском
стремом по својим природним позивом педагога..."
(Шевић, 1922, 66)

У обимнијем истраживању ваљало би одвојити расправу о Натошевићевој личности и делу од његових пројекција и односа са учитељима које је стварао изграђујући се сам у највећег школског човека у Србији. Међутим, не само основна тема нашег саопштења, него и разумевање оног што је Натошевић чинио, по чему је остао запамћен, неће бити схваћена уколико се не сучели и покуша заједно да објасни његов живот и професионално прегнуће.

Према Шевићу прву српску педагогију је написао један православни владика (1812), владика Платон, који "није могао у учитељима и професорима" наћи "себи заменика и последника", већ га је нашао у "једном лекару" (1922, 12). Сматра се да је по педагошком убеђењу постао песталоцијанац, а од Дистервега је научио "да је школа, где год је пала, пала због учитеља, а где год се дигла, да се дигла учитељима, и да другога пута нема..."

Натошевић је "радио онако како је од учитеља захтевао... Умео је да задобије ученике за себе и за наставу, поседовао је особине које управо чине учитеља учитељем" (Шевић, 1922, 12-13).

Мислим да је Натошевић схватао или слутио да се значајне ствари у школству и просвети не могу учинити **речима**, писањем, причом. А било му је дато, био је способан и пружила му се могућност да учини праву ствар у правом тренутку. И учинио је оно једино што је требало урадити, а то је било најбоље што се могло учинити. Учинио је чудо, оставио иза себе дело које ће надахњивати и изазивати дивљење у свим временима. А пошто је веру сматрао најзначајнијом претпоставком својих просветитељских стремљења, разумљиво је што је неопходно бар указати на лични печат Натошевићеве посвећености позиву.

Кад се каже да је оно што је он створио "право чудо", рекао бих да се то односи и на свако значајније остварење учитеља - ентузијасте који предано учи децу од првог до четвртог разреда. Ни његово прегалаштво, ни крајњи резултати нису сводиви на мерљиве параметре, не могу се до kraja objasniti. Pogotovu to nije moguće služenjem pedagoškim okvirim i pojmowima, svojeњem školske reforme na metodichke inovacije.

Мистификације наставних метода има и у Шевићевом чуђењу: како је Натошевић као **лекар**, "без икакве праксе у основној школи, могао тако брзо и тако свестрано ући у тајне методског рада". Не задовољава ни оно старо, опште објашњење до краја: "велика љубав према школи" (Шевић, 1922, 48-49). Као да је наслутио поруку искусног психоаналитичара из наслова књиге: *Љубав није довољна* (Бетелхайм).

Тумачењем "тајне бесмртника" Натошевића ми се приближавамо разумевању суштине самог педагошког чина: "У школама где су учитељи слабији... више се бавио с учитељем... Дозивао је слабијег учитеља у свој стан, и до поноћи с њиме провео упућујући га и учећи..."

Али је најинтересантнији Натошевићев непосредни рад с децом. Радио је са свом децом и од свакога је детета тражио да понешто рече. И том приликом била је врева од деце, што се отимају да на питања његова одговоре и погоде; то је била права умна гимнастика, весела забава дечја, живахност и прави живот развијајуће се мисли..." Натошевић је "између скамија ходио и уз децу у скамије седао... Најбољу децу имао је обичај пољубити говорећи: "Тако ће вас сав свет љубити, ако добри будете и не можете пропасти, ма које невоље дошли на вас" (Шевић, 1922, 56-57). Иако ће утицати на Натошевићево кратко задржавање у Београду, Милићевић је уочио неке његове битне заслуге за школски рад: "Највише ми се милило оно вольно држање ћака: деца су била тако слободна, тако вольна и одречена у беседи, као да су с родитељима за ручком, а не на испиту. Ово чини највећу хвалу духу који веје кроза сав школски рад" (према: Шевић, стр. 111). Опет се може дати већ изнето објашњење: "И на свemu штогод чини види се да је то '*ein wirkliches Erlebtes*', између живота и учења његова нема несугласица" (Шевић, стр. 68).

Другачије речено, за Натошевића би се могло рећи "Отворио је груди учитеља, својим срцем распалио срца њихова и пробудио у њима вољу за рад, и то на вальан рад, за који дотада нису знали; учинио је да упознају свој прави позив и да уживају у њему" (Шевић, стр. 53). У овим запажањима треба тражити објашњење за сваки успешан *методски постизајак* до данас, за успех сваке наставе била она хербартовска, реална, активна, програмирана, проблемска или каква све не. Од Коменског до данас као да је сама наука и вештина била од *супоредног* значаја за Натошевића, кључно је објашњење у његовој посвећености позиву: "Он је ишао од села до села, говорио ушима које су га слушале, отварао умове који су га разумели, и покретао срца која су делала. И није се Натошевић спуштао само до

учитеља него и до деце, и његов учитељ није само слушао како треба радити с децом, него је и видео како се ради с децом. И учитељи су дивно увидели да то није било Натошевићево спуштање до њих и до деце, него да је то било његово уздизање до њега, и то је било оно што је уздигло и њих, а с тим и читаву школу и читаво васпитање народно". Зато је Натошевић "највећи човек школски у Срба до данас" (Шевић, 1922, 53, 54).

Дотле се уздигао јер је "имао велику и праву педагошку душу, и у таквој се души и могао појавити одмах у почетку његова рада онај јаки нагон који га је извео на прави пут, на пут којим се једино и изводе велике и спасоносне обнове..." (Шевић, 1922).

Упоређујући га са критичарима из Београда, Шевић је уочио неке битне особине добrog педагога: "Уосталом Милићевић није био ни приугоњен за то да схвати све значење једнога човека који је свој позив схватио у најунутарњијој битности његовој и из тако схваћена позива делао..."

Милићевић није умео изнутра да захвата и покреће; сви су његови утицаји дотицали само површину и одбијали се од ње..." И у том отпору "се показао најбоље онај контраст између правога и привидног васпитног и школског рада... Натошевић је видео... да је школа организам који ако се изнутра не развија, никакви му спољашњи утицаји помоћи не могу, док је противна страна... виште веровала у моћ комисија и зборова, расписа и закона. Натошевић је био апостол, његови противници били су књижевници и фарисеји" (Шевић, 1922, стр. 112, 115).

Упркос неоспорном успеху који је постигао реформишући српске школе у Аустроугарској, Шевић сматра да би Натошевић далеко више учинио да је у Србији нашао "погодно поприште на коме би могао развити сву своју снагу и довести је до њезина пуна расцвета..." Против његовог деловања обориле су се "удружене ситне душе ради својих личних амбиција или само због тога што им је рад једне јаке снаге у ком било погледу могао бити непоћудан..." (Шевић, 1922, стр. 27).

Он није тражио за себе никакве награде и признања... Али једно признање није изостало, признање које му је још за живота указано... И као што су немачки учитељи Песталоција именовали *unser Vater...* тако су и српски учитељи, зацело не по угледу на Немце, него супротно, из великог дубоког чувства, назвали Натошевића *Бабом*, примивши име које му је било дато у породици и пренесавши га тако кроз читав народ" (Шевић, 1922, стр. 31).

То су само неке персоналне претпоставке Натошевићевог схватања верског образовања, а сада ћемо поменути оне које се тичу самог верског искуства и схватања о верском образовању.

Натошевић је заиста водио борбу у себи с крајностима, опречним мишљењима и уверењима. Он није настојао да их помири или повеже, прелазио је од једних другима и "углавном остајао у својим начелима ексклузиван. Такав је био и његов однос према вери". "У млађим годинама много је полагао на њу, истицао је у настави исувише, па се чак губио и у формалностима... Али није осећао потребе за непосредни додир с црквом, у цркву није ишао, и што је даље залазио у године, све је чистије било његово религијско уверење од конфесионалних примеса".

Н. Ђ. Вукићевић, "који је до kraja свога живота остао веран конфесији и у конфесији управо видео религију", рекао је М. Шевић: "О Натошевићу се говорило да је атеиста, али не, он то није био". Шевић додаје: "Из тих сам речи осетио као да Вукићевић није био сасвим уверен у то..." "Атеиста" је могло "значити и неконфесионалан, и ирелигиозан, и арелигиозан - то се није строго одвајало. Да ли је пак овај преокрет (ако се збила збио, и ако сва разлика није само у разлици не његова личнога него ранијега и каснијег педагошког уверења) настао у њему услед каквих снажних и наглих криза... (Због тешке болести коју је прележао), или је настало постепеним развојем, о томе засада ништа не умемо рећи. Може бити да ће његова оставина, критички пређена и сређена, дати обавештења и о томе. Али да је *религиозан* био и остао, о томе не може бити ни најмање сумње" (Шевић, 1922, 43-44).

Дилеме о Натошевићевој религиозности тумачи и сам Натошевић, кад се баве неким школским, али и богословским питањима, најчешће се крећу у оквирима просветитељског, дистичког разумевања хришћанства.

Много се говорило о Натошевићевој "грубости, опорости и прекосности", али се иза такве спољашњости скривала благост, "мека и милостива душа", коју су *осећали* сви који су га ближе познавали. Уколико желимо да упознајмо Натошевића - верника, необично је важно имати на уму једну особину на коју је упозорио Шевић: био је "*искренији и отворенији* од Доситеја" (1922, 46). Отуда је разумљиво што су у његовом раду и схватањима долазиле до изражаваја различите противречности. Вероватно и стога што "није имао каде да буде доследан" (Шевић, 1922, 42).

О ВЕРСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

"Већма ћеша децу приповедаком и примером на добро надражиши него икојом науком или саветом. Иако је икако можуће из приповедака сва наравоучења и придике избацити, јер је баш то што сву снађу приповедаке уквари".

(Натошевић, 1858, стр. 6,7)

У извештају *Министарству просвете и црквених дела*, о школама у Београду (1868. г.), Натошевић је написао да је успех наше школе "у васпитању деце у побожности и моралу..., поглавитој задаћи њеној, тако је никакав, да у том погледу многу децу гору отпусти него што прими". Односно: "Штогод деца о побожности о моралу осећају и знају, све оно само од својих простих те наравно побожнијих и тим моралнијих домова имају, а школа их у томе ни најмање не унапреди" (према: Шевић, 1922, 113).

Да ли у Натошевићевим списима и деловању има слутњи и претпоставки о верском образовању које превазилазе педагошку артикулацију наставног процеса, где се увођење у веру разуме као *учешће* у истинском (хришћанском) животу заједнице? Могло би се очекивати и више таквих сведочанстава о вери код школског реформатора кога је у педагошке послове увео један православни владика и код кога су носиоци реформе школе били како учитељи, тако и свештеници.

Из оног што стоји у извештајима "да се сви учитељи обавежу у погледу црквеног певања и веронауке" (Достанић, 1996, 52) произилази да је већи проблем што су учитељи такве обавезе нерадо обављали но што за њих нису били обучени. То даље значи да се проблем односа цркве и школе јављао на самом почетку, кад су школе отваране, неспоразуми су шири и далекосежнији, превазилазе педагошке одговоре на наставна питања. Уствари, на различите начине, ови неспоразуми су присутни и данас, о њима се расправља кад је реч о филозофији образовања, али и компетенцији учитеља и свештеника, односно концепцији школе и васпитања.

Натошевићево велико *Угућство* почиње излагањем о *Религиозно моралном изображавању*, управо сагласно његовој концепцији школе и васпитања. У том одељку се налазе утемељена богословска тумачења смисла и значења вере и врло модерна сазнања о религијском развоју детета, из којих аутор изводи засноване сугестије за учитеље и свештенике. Из

разматрања, која ћемо овде укратко изнети, имају заиста шта да науче како свештеници, тако и учитељи.

"Васпитање има да прирођена осећања и свест (о вери и моралу)... у деци пробуди, оснажи и утврди; а наука има да разум са тим најсветијим предметима напуни и осветли (осија). Васпитање има да усели Бога и Богосветињу у срце и душу, а наука у разум. Учење деце оних светих начела вере и верозакона припада већ у овој најмањој класи освећеноме катехети, али... васпитавање у вери и у добрим делима, спада мирском учитељу" (Натошевић, 1858, стр. 3).

Овом приликом нећемо се задржавати на богословским и докторматским темама, иако Учитељство садржи подстицајне увиде и у том погледу, него првенствено на методичким и мисионарским питањима и препорукама које се тичу самог посредовања вере.

"Учитељ треба да свакидашње као и изванредне догађаје и збитија у животу људском, особито у дечијем (подв. И. Г.), без многог придиковања, са мало снажни речи, у нејреситано одношење и свезу с Богом своди... да све што видимо, све што је било и што ће бити од Бога находити" (исто, 5). После оваквих искустава и сведочанстава, не према нужном или обавезном редоследу, него, видићемо, према конкретним живоћним приликама препоручује се указивање на божанску силу и свемоћ, због чега деца могу и треба у таквог Бога "највећу веру и надежду имати". Али Бог је и најмилостивији, "свезнајући и свевидећи", који никог, а нарочито не оне који су добри, никада не заборавља, јер је "најправеднији", па му "благородни бити морамо... да вредни будемо његовом децом се назвати" (исто, 5).

После овог докторматског излагања, аутор Учитељства наставља: "Који учитељ буде та и остала начела, не из реда, него датом приликом, не у придике ни апстрактно, него у згодној проповеди (подв. И. Г.), децу научио; и ко их научио буде и уобичајено да сва своја осећања и све догађаје живота свог одма на Бога вознесу и свуда његову вољу виде, тај ће своју децу за навек религиозне и најсрећније људе (подв. И. Г.), начинити" (исто, 6). Натошевић се, очито, држи изворних библијских путева ширења хришћанства - првично и никад не заборавља прави, коначни циљ и смисао хришћанства: да оне који следе Христа учини срећним, да их спаси. Да је дубоко схватао смисао и значење проповеди, показује и ова сугестија: "Пусти нека проповетка сама све уради, то ће најбоље урађено бити" (исто, 7).

О културно-историјској и антрополошкој функцији приче није код нас пуно писано. Поменућу три студије: М. П. Поповић: *Српска митска прича* (1989), др Н. Песешкијан: *Источњачке приче у психотерапији* (1991) и Б. Бетелхайм: *Значење бајки* (1979).

Натошевић сматра да су "библичне приповетчице најкраснији материјал", а колико деца имају интересовања и потребу за причање показује спремност да их "гладна и жедна" слушају. Зaborавиће при том чак и на игру. Писац *Убутића* је вероватно имао на уму дубљи смисао иконе¹⁾ у православљу кад је сугерисао препознавање прича у њима, а не само њихово коришћење према принципу очигледности.

Истакнимо још једном далекосежни методички и педагошки значај савета да би "наравоученије и придике" требало избацити из приповедака²⁾ (Натошевић, 1858, 6-7). Уколико их ипак треба за децу из приповедака изводити, Натошевић препоручује да их проналазимо у *Светом Јисму* јер је *свешта* књига која садржи "чистије и силиније" мисли "неко што ће икада икоја више људска уста изрећи". Али та "библична и евангеласка изреченија... не треба баш много толмачити и расплањивати... То им сву снагу убије, неко их онако снажне и целокупне децијој памети предати, да буду храна душама а не разуму..." (исто).

Објашњавајући дубински смисао *приче* и мислећи на унутрашње лично искуство вере као једино аутентично, аутор *Убутића* поручује учитељима: "Ни сама чуда што у тим припиветкама долазе, не треба деци даље разјашњавати. Јер, као што се из развојне психологије зна, деци је све *можуће и немоћуће*". "Дете лакше верује у чудо неко што појми твоја разумна расчлањавања и разјашњавања". Тако ваља чинити јер је "вера на чудесима основана и довека ће бити" (исто, 8).

Сем спомињања Имена Божјег, о чему је управо било речи, као "друго средство васпитавања деце у вери" је *молитва*. Због могућности снажног духовног утицаја на оног који се моли, али и извитоперенја, "ваља да учитељ са молитвом врло савесно поступа... Треба, бар за љубав деце, да и на себе пази". Он треба "да децу за молитву приуготови, да устану, да руке склопе ил' скрсте, да очи доле спусте, да један часак мирно постане, док се оно шушкање и метеж сталожи, пак онда да смирено пред њима молитву чита, а они за њим... Ко само с навиком молитву чита, а не срцем, не моли се. Та молитва никада благослова не донесе. Свака срдачна помисао на Бога и уздисај, молитва је, макар не било речи" (исто, 9).

Модерни богослов или психолог религије можда не би с оваквим на-
гласком излагао теме, али мислим да би Натошевићево схватање сматрали
подстицајним: "Најпосле долази и црква која је више него ишта друго у
стању она света религиозна, а уз њи и морална осећања пробудити и
оснажити..." (исто).

Неће више говорити о "средству" него "чиноделац (фактор)" васпи-
тања, а то је *пример* старијих, односно *учитељев*, који значајно деловање
на децу има "и на улици" и "на најскривенијем месту" (исто, 11). Отуда
учитељ ваља да је "сам собом страха Божијег пун", да и "његове очи пуно
вере у Бога у светоме зраку сјаје" (исто, 12). На крају поглавља као фак-
торе (средства) верског образовања навешће: *цркву, обичаје и савесију*.

То је укратко оно што је Натошевић изложио на 13 страна велиоког
Упутства, што се може сматрати његовом теоријом верског образовања.

У Натошевићевим извештајима о стању неких српских школа врло
су честа запажања о стању верске наставе, примедбе или похвале које се
тичу овог предмета. Вероватно је савесни надзорник тако чинио и стога
што је опште, а и његово, мишљење било да веронаука има посебан значај
за остваривање циљева и задатака школе и наставе. У извештају о школи у
Дивошу записаће: "Деца знају да искажу пристојно неке најважније мо-
литве" (према: Достанић, 1996, 50). Додуше, уз ово запажање се може рећи
да је веронаука вреднована *као и други предмети*, да није увек схватана
као сведочење и искуство вођења живота, хришћанског живљења. Међу-
тим, кад у Упутству препоручује учитељима да на часу и изван часа, у
свакој прилици, име Божје спомињу, одлучно тврди да се то не чини "само
катехизиса ради", него је то "ради живота нуждно" (1858, 5). Овде, као на
још неким местима, Натошевић је близу тога да хришћанство не разуме
као религију, него као особено *живљење*. Отуда је могао у верском обра-
зовању видети значај који превазилази улогу наставних садржина, у вери
"врховно начело" и "најглавнију цељ народне школе" (исто, XV-XVI).

НАПОМЕНЕ

1. Иконе су описмењавале и просвећивале Србе пре но што су знали
читати и писати, изнео је ову подстицајну тезу Светозар Борак,
наставник Богословије из ман. Крка, на отварању изложбе фресака из
Крајине (Приштина, 26. X 1996).

2. Како је он то као *дечији писац* чинио, вероватно ће показати колега Т. Петровић у свом саопштењу.
"Која приповетка није собом наука, бадава јој силом науку придодајеш. Из ваљане ће приповетке деца сама наравоученије извући, и то ће им највредније бити: који залогај сама изјвлађу, тај ће им највећма пријати..." (исто, 7).

ЛИТЕРАТУРА

1. Достанић, Р. (1996): *Напошевићеви непознати стиси*, Нови Сад: Матица српска.
2. Достанић, Р. (1987): *Напошевићева реформа школа*, Нови Сад.
3. Митрополит Амфилохије (1993): *Основи православног васпитања*, Врњачка Бања.
4. Натошевић, Ђ. (1858): *Упутство за предавање букварских наука...*, Беч.
5. Шевић, М. (1922): *О Ђорђу Напошевићу*, Београд.

ШКОЛСКА ПРАКСА

Бранко Родић

Основна школа "Ј. Поповић"
Нови Сад

Прегледни чланак

UDK: 159.922.7:372.3
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.223-235
Примљено: 09. 06. 1999.

КВАЛИТЕТ УЧЕЊА, ОД ЗАМИСЛИ ДО ПРАКСЕ

*

Резиме: Овај рад је један у низу скромних покушаја да се одговори на питање: куда иде савремена настава, са посебним акцентом на прве степенице школовања. У првом делу рада износе се неки важни циљеви нашег школства, у другом делу се критикују неке још увек актуелне заблуде и недостаци педагошке праксе, да би у трећем делу био приказан пројекат "Спектар". Један од подпројекта рада са децом предшколског доба.

Кључне речи: креативност, емоције и учење, индивидуализација, курикулум.

*

Summary: The essay represents a modest attempt to answer the question: Where does contemporary instruction go? with a stress on the first steps in education. In the first part of the essay some of the important aims of our educational system have been presented; in the second some of the still actual fallacies and failures of educational practice have been criticized; and in the third one the "Spectrum" project has been shown. One of the subprojects of the work with the preschool age children.

Key words: creativity, emotions and learning, individualization, curriculum.

*

Резюме: Эта работа, один в ряду скромных попыток чтобы ответить на вопрос: куда направляется современное обучение, с особым ударением на начальное обучение. В первой части работы приводятся некоторые важные цели нашего образования, во второй части критизируются некоторые ещё актуальные заблуждения и недостатки педагогической практики, чтобы в третьей части был представлен проект "Спектар", как один из подпроектов работы с ребятами дошкольного возраста.

Ключевые слова: творчество, эмоции и учение, индивидуализация, курикулум.

*

УВОД

У скоро свим дефиницијама учења, као и педагошкој литератури новијег датума, и наставним плановима и програмима одувек се истицала субјекатска позиција онога који учи. Материјалистичка оријентација је неформалним консензусом пртерана у историју педагогије и њених граничних дисциплина, где би требало да јој буде и место.

Наставни процес, сходно горњим тврђњама, требало би да омогући младом кориснику знања да започне велику личну потрагу за сазнањима, а да му се при том помаже и да се усмерава, и с времена на време проверава где је и колико далеко стигао на том путу.

Нажалост, у пракси често срећемо мање или више ненамерно одма-гање и терање ученика у низ непријатних ситуација, које често резултирају једним заједничким деструктивним осећањем - осећањем беспомоћности, где је, при том, једна од круцијалних заблуда да је у настави "пожељно" постићи следеће три ствари: 1. до "перфекције" и са "систематичним" ритмом се држати наставног плана и програма, 2. да је неопходно створити радну дисциплину и остварити тзв. дидактичку пажњу на часу по могућству "гледај у потиљак и не диши" и, 3. на крају, да је применом савременог наставног средства ("графоскопа") проблем апсолвиран.

Ако замислимо само на тренутак једну такву типичну камерну атмосферу на часу, која садржи горе наведене елементе "модела наставног процеса", прво ћемо се сетити своје младости, а онда ћемо, сада, као већ

"обрађени" људи из праксе, гласно констатовати да је овде реч о једном "релативно" коректном часу у границама просека.

На овом месту се поставља једно сасвим логично питање: шта се то тако расцепљује и деперсонализираје страшно одиграло у нашим образовним историјама, па се до те мере изгубио "лични икуствени компас" наставника у вођењу младих генерација по путевима иначе занимљивог света сазнања? Где је нестало осећање за постојање појединца и његове јединствене и непоновљиве посебности у трагању за сазнањима?

У неколико наредних редова бавићемо се скромним настојањима да призовемо и систематизујемо неке чинјенице из праксе, као и да прикажемо неке новије покушаје рада са децом у том дугом - кратком временском простору, који је за сваког од нас започео са поласком у основну школу, а који сада постоји као једна очигледна стручна апстракција, о којој знамо толико пуно и истовремено толико мало. Истовремено, покушаћемо да, још једном, размотримо неке педагошко-психолошке проблеме и заблуде, са којима савремена настава, која претендује да ствара "креативне и стваралачки оријентисане личности", треба да се ухвати у коштац.

ПОЛАЗНЕ ПОСТАВКЕ

Ако пођемо од основне поставке да је личност сваког од нас, као једна целина, саздана из тројства когнитивних, емотивних и вольних аспеката, онда би ова расправа започела од теоријских и практичних сазнања, а онда и сећања о томе шта нам је то "највише требало", најпре на когнитивном плану, да бисмо пуном паром кренули у потрагу за новим сазнањима.

ПЕРЦЕПЦИЈА

У сада већ антологијским експериментима који су имали за циљ установљавање типова и врста информација и комбиновања извора из којих информације стижу а који утичу на снагу наших ставова и утисака везаним за неку проблемску ситуацију (Н. Рот, 1982) констатовано је да, независно од доба испитаника сви испитаници највише придају значај визуелним изворима информација. Поједностављено речено, констатовано је да оно у шта смо се уверили "сопственим очима" има за нас највећу важност и значај. Осим непосредних визуелних излагања информација о

неком догађају, варирани су и неки други извори информација и констатовано је да постоји висок степен поверења испитаника у тзв. "научни извор" (Н. Рот, 1982) информација.

Ако сада призовемо у помоћ и своје сећање са самог почетка школовања, можемо се углавном сетити слика мора и мора вербално-текстуалних материјала што на табли, што из својих свезака, што из речи својих наставника, где ту и тамо пробија неко лепо сећање на неке експерименталне часове, часове у природи, затим часове на којима је коришћен несвакидашње интересантан прибор или медиј (бусола, двоглед, филм из старих архива...). Такође у сећањима свију нас постоји врло прецизно запамћен лик неког наставника чији је укупни научни наступ и стил, у животу сваког од нас, значио понекад и прекретницу у даљем школовању, или оних, чак, који нам је осветлио пут и за комплетну потоњу професионалну каријеру...

Систематизација оваквих искустава потврђује експериментално утврђену чињеницу да "принцип очигледности" (М. Баковљев, 1982) резултира разумевањем и добрым памћењем јер посебну живост и мноштво добрих примера, као и њихових метода и начина излагања можемо излучити и из својих сећања. Што се пак тиче "научног извора", можемо констатовати да у нашим сећањима постоји читава мала ранг листа учитеља или наставника који су зналачки обављали свој посао, те остали да постоје у нашем сећању као својеврсни "научни ауторитети за области" о којима поседујемо конкретна сазнања у садашњости.

ЕМОЦИЈЕ И УЧЕЊЕ

Сматрамо да постоји врло јасна спонтана разлика између емоционалног и когнитивног односа према поједином наставничком лицу и градиву које он излаже, а која, сходно томе, има и важне реперкусије на квалитет усвајања онога што се учи.

Конкретно, постоји јасна и спонтана субјективна линија разграничења између симпатија или аверзија према неком наставничком лицу, са једне стране, а, са друге стране, да ли је наставник умео да нас чему научи или поучи. Но, и упркос томе, емоционална атмосфера је битан услов мисаоног ангажмана ученика на часу. Нисмо присталице тзв. "заслађене педагогије", али је ван сваке сумње успешност разумевања и ангажовања ученика на часу у великој мери условљена емоционалном топлином наставника према ученицима. Поменута веза између когнитивног и

смоционалног аспекта школског учења не искључује могућност да не мали број ученика изјави:

"Био је непријатан и строг наставник, али захваљујући њему сам научио једначине..."

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Може се приметити велико дизање прашине због квазидилеме, да ли раније инсистирати на буђењу "интринзичне" или "екстинзичне" мотивације за учење. При том се у расправама ове врсте стално мисли на изнапажење методичких и васпитних "трикова" помоћу којих треба приволети дете да савлада наставну грађу. Наставно градиво, које треба усвојити је, по овоме, примарни циљ, док њен психолошки смисао за онога који учи често пада у сенку.

Теза "да само овладавање новим сазнањем, спонтано, доводи до сатисфакције и да тако постаје само себи циљ" (А. Маслов, 1975) бива озбиљно компромитована ако се не узме у обзир чињеница да о смислу онога што се учи и важности онога што треба запамтити ваља да донесе последњи суд онај који учи, а не онај који подучава.

У наставној пракси, такође, често сусрећемо заблуду и измишљену дилему о томе да на првим степеницама школовања са "значајним разлогом" и почесто доминира фактографија. По овоме деца су малтене "празна табла", без важних основа за савлађивање наставних садржина, при том комуникационски недовољно компетентна и мотивациски незрела, те да би иоле отворенији, мање конвенционалан приступ резултирао општом анархијом и безакоњем како у образовном, тако и васпитном погледу.

При том, посебно болно по децу, провејава заблуда о схватању феномена ауторитета у настави. Из разговора са једним старијим колегом, чије име овом приликом нећемо помињати, наводимо његов коментар: "Прво је било страхопоштовање, а онда је постало поштовање". Неки, нажалост, до краја каријере у свом односу са децом остају на односу страхопоштовања.

Погрешно разумевање важног податка из педагошке литературе, да је за успешно учење потребно остварити "дидактичку пажњу" и представљати одговарајући "ауторитет" за ученике, доводи до потпуно погрешног поједностављења у смеру завођења "страховладе" са једне стране, или, пак, навођења деце на "догматски" (Баковљев, М., Мисаона активизација

ученика, Београд, 1982) приступ појмовима и чињеницама, уместо да се феномен ауторитета наставника схвати као позиција помоћи да се неке недоумице и заблуде самостално решите.

ОДАКЛЕ ПОЧЕТИ

Треба указати на чињеницу да постоји евидентана доминација наше педагошке и психолошке истраживачке грађе, као и одговарајућих теоријских расправа везаних за предикторе успешног учења на вишим степеницима школовања, док у много мањој мери постоји домаћа литература и научна грађа, везана за период предшколског доба. Такође, на овом месту треба истаћи да је један од кључних циљева нашег школства креирање "стваралачки оријентисане личности". Можемо се сада запитати: Да ли се педагошка пракса бави горећим методичким питањима психологије креативних, или се бави ретким случајевима "преживелих" и значајно изменењених "облика креативности" из протеклог неравноправног "рата" креативног детета са једне стране и конзервативне "предшколске" и разредне наставе са друге. Када смо употребили термин "предшколске" наставе, учинили смо то намерно с обзиром на константне извештаје, из године у годину, о реализацији програма предшколских установа (И. Ивић, Е. Каменов, 1981, 1983), у којима је стално примећивана тенденција спуштања разредне наставе у предшколске програме са свим својим мањкавостима и "опасностима" (Недељка Добрић, 1981). Ако бисмо тезу о "драстично изменењеним облицима креативности" прихватили као могућу, онда је присутно и следеће сазнање: на неки начин су слична методолошка питања постављана психоанализи, и на психоанализи заснованим учењима да испитивањем случајева из психопатологије закључује о законитостима психичког живота здравих људи!

Недовољност методологије укупног рада - дијагностика, методички рад и даље праћење - евалуација рада (И. Ивић, Е. Каменов, 1981, 1983) са предшколском популацијом и ученичком популацијом на првим степеницима школовања - разредној настави није само чисто стручне природе, већ и нормативно-законодавне.

1. Дијагностика потенцијално надарених

Ако знамо за актуелни податак да је за полазак деце у први разред основне школе од обиља корисних развојних психолошких инструмената Министарство просвете Републике Србије усвојило употребу композитног теста ТИП-1 (иначе доброг предиктивног инструмента за процену:

превасходно интелектуалне зрелости, а потом и степена поседовања неких општих предзнања неопходних за упис у први разред, где се мерени феномени смеју тумачити само у сумативном износу, а никако парцијално), добијамо једну "јасну" слику која говори много, а истовремено врло мало. Наиме, добијамо врло вальану предикцију за почетак школовања, али само у смислу СПРЕМАН - НИЈЕ СПРЕМАН. Фина диференцијална дијагностика "остатка личности" полазника у школу, по закону, своди се на још два додатка: картон педијатра и извод из матичне књиге рођених.

Овакав дијагностички приступ будућим стручњацима разних профилса, као потенцијалним талентима, можемо слободно назвати минималистичким, а сходно томе и ограничавајућим. С обзиром да су школски педагоги и психологи првенствено професионалци, значи људи који пре свега обављају нормом предвиђене задатке, не можемо очекивати да раде ове послове искључиво на основу свог осећања одговорности или професионалног ентузијазма.

2. Методички рад

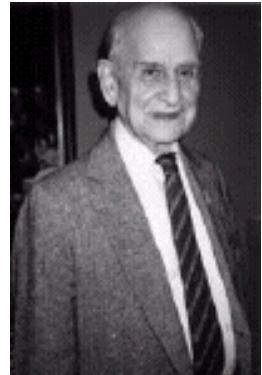
Под покровитељством Министарства просвете Републике Србије организован је читав низ облика рада, првенствено радионичког типа (методе активне наставе, методе ненасилне комуникације - говор жирафа, ученице добре воље, буквар дећих права...). Циљ ових облика рада је постизање генералне когнитивне, емотивне и социјалне компетенције, као и цивилизованих норми понашања младих. Није познат новији пример типа креативних радионица са децом, која показују наклоност разним образовним садржинама, уметности, па и појединим научним дисциплинама (Љубица Бељански Ристић, 1983, Констанс Ками и Рета Деври, 1978).



При свему овоме не треба изгубити из вида да на овом пољу постоје занимљива искуства из света. Навешћемо један енглески пример који већ 32 године спроводи глобални пројекат под називом "Пројекат нула."

"Пројекат нула" је мисија која треба да води разумевању и унапређивању учења, мишљења и креативности како у уметности, тако и у хуманистичким и научним дисциплинама како на индивидуалном, тако и на нивоу институција".

Нелсон Гудмен је истакнути филозоф и професор Филозофије на Харварду од 1968. "Пројекат нула" основао је 1967. године и водио га четири године. Основна полазна истраживања започео је у области образовања и уметности. Аутор је многих сдукативних програма о уметности у области филма, плеса, музике, позоришта и поезије. Његове филозофске студије су покривале многа подручја: логику, епистемологију и естетику. Аутор је следећих познатих дела: "Структура појава; Чињенице, фикције и прогноза", "Језик уметности: Један приступ теорији симбола".



Нелсон Гудмен,
основач "Пројеката нула"



Хауард Гарднер
(Х. Гарднер и Д. Перкинс су коодиректори "Пројеката нула".)



Хауард Гарднер је најпознатији у светским образовним круговима по својој теорији мултипле интелигенције, као и по критици мишљења о постојању јединствене хумане интелигенције која се може испитивати стандардним психометријски инструментима. Хауард Гарднер је професор на предмету *Когниција и образовање* у "Школи образовања" на Харварду.

Такође је и на месту асистента на предмету *Психологија*, на Харварду, асистент на предмету *Неурологија* на Универзитету у Бостону. Аутор је 11 књига и неколико стотина чланака од којих су познати: "Посебни умови" у издању Владара ума, Бостон, 1997, као и "Дисциплиновани ум: Шта би сваки ученик морао да научи", у издању Симона и Шустера, Бостон, 1999.

Дејвид Перкинс је докторирао на предмету *Математика и вештачка интелигенција*, на Институту за технологију у Масачусетсу 1970. г. Иначе предузимао је обимне истраживачке програме у области наставе и учења са разумевањем, затим у области уметности, науке и свакодневног живота. Перкинсова истраживања феномена креативности су резултирала књигом *Најбоља дела ума*, објављеној у Универзитетској штампи на Харварду. Коаутор је са Тишманом и Ајлен Џеј књиге: *Учење и настава у култури мишљења*, Ален и Бејкон, 1995.)

ИСТОРИЈАТ "ПРОЈЕКТА НУЛА"

Окосница "Пројекта нула" била је организација истраживања са трајањем од 32 године развоја процеса учења деце, одраслих и разних организација. Нелсон Гудмен је веровао да се учење уметности може третирати и проучавати као озбиљна когнитивна активност, при чему се мора обезбедити перманентна спремност и отвореност појединца, да у многим аспектима стално почиње од "нуле".

Стога су сви наредни истраживачки пројекти из разних области науке, културе и образовања били засновани на аналогијама са учењем у уметности, где се појединачно ставља у центар образовног процеса, уз поштовање како различитих метода учења појединца у разним фазама живота, тако и разлика међу индивидуама у њиховим перцепцијама спољног света, као и начина на који представљају своје идеје.

Данас "Пројекат нула" представља читав покрет индивидуализованих - менторских облика рада концепциониран као сада већ светска организација регионалних подпројеката заснованих на поменутим истраживањима ради помоћи у стварању група, удружења и асоцијација независних ученика који ће унапредити продубљивање разумевања и схваташа унутар разних научних дисциплина, као и промовисати критичко и креативно мишљење.

За ову прилику кратко ћемо се упознати са једним подпројектом овог великог покрета, а који је од значаја за наш рад.

ПРОЈЕКАТ "СПЕКТАР"

Пројекат "Спектар" је алтернативни приступ испитивању курикулума развоја предшколца и деце у првим годинама живота. Пројекат је заснован на тези "да свако дете показује дистинктни спектар интелигенција" (Gardner, H., & Hatch, T. 1989, Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10).

Ове "интелигенције" нису статичне, већ се могу унапредити образовном климом богатом стимултивним материјалима и активностима. "Спектар приступ" у раду помера тежиште на дечија "подручја снаге" и коришћење таквих информација као основе за извођење индивидуализованог образовног програма.

Циљ пројекта у трајању од 1984. до 1988. је био да се установи да ли се могу идентификовати дистинктне интелектуалне снаге деце од четири године живота. Истраживачи су конструисали евалуативне активности у седам различитих домена знања: језику, математици, музичи, уметности, социјалном разумевању, науци и кретању. Евалуативне активности су имплантиране у многозначним мануелним активностима, као што су: играње игре аутобуса, причање приче уз помоћ плана приче, растављање и састављање машине за млевење меса....

Почев од 1988. до 1993. истраживачи "Спектра" су радили са децом, нешто старијом, у јавним школама у Сомервилу и Роксбурију у држави Масачусетс ради дефинисања потребе деце за које је прелиминарно установљено да ће имати потешкоћа при упису у први разред. Радионички рад је подрзумевао:

- развијање инвентара модификованих поља рада коришћењем субсета оригиналних евалуативних активности,
- организовање и конципирање тзв. "центра учења активности" који је требало да буде помоћ деци у развоју основних способности из уметности, математике и сл.,
- прилагођавање радионице "дечији музеј",
- конципирање и организовање менторског програма заснованог на "спектар приступу" у приградским основним школама.

Резултати наведеног пројекта су показали широку применљивост "спектар" приступа, и то као:

- ефикасне алтернативне технике испитивања дечијих способности,

- посебног "сета" ефикасних покретача курикулума активности, или као
- снажна компонента интервентних програма.

У ширем смислу "спектар приступ" омогућава развијање теоријског "костура" који, по наводима аутора, може са собом донети значајне промене у схваташњу дечијег развоја, уважавању дечијих "снага", као и креирању позитивне образовне атмосфере за учење деце.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега изнетог можемо закључити следеће три ствари:

1. Неопходно је извршити темељне ревизије програма непосредног рада са предшколском популацијом и школском популацијом у разредној настави, и то у правцу:
 - ревизије диференцијалне дијагностике дечијих - ученичких извора, односно "снага" и то у смеру установљавања специфичних профила - "области" (И. Ивић, Е. Каменов, 1981, 1983) дечијих могућности;
 - унапређивати и конципирати тематизоване индувидуализоване облике рада, на темељу добијених специфичних динамичких "профила", "области" или "спектара" дечијих могућности и потреба;
 - радити на развијању програма динамичких евалуативних поступака и анализа ради даљег праћења развоја дечијих моћи у школовању.
2. При том треба имати у виду да би овакве ревизије морале бити вишег регионалног карактера, односно да се иде на организовање регионалних малих пројекта, који ће имати у виду и укупне потребе регије за овакве или сличне акције.
3. Такође, и на крају, поменуте ревизије треба схватити као додатне и алтернативне акције усмерене на локално унапређивање курикулума развоја деце школовањем, а никако као "позив" на још једну, ко зна коју по реду, генералну ревизију планова и програма рада школа и предшколских установа.

Треба имати у виду податак да је преоптерећеност ученика постојећим наставним плановима и програмима рада изузетно висока, те да је

свака досадашња ревизија наставних планова и програма резултирала даљим повећавањем броја чињеница "непоходних" за савлађивање наставних садржина, уместо укупном редукцијом наставних садржина и свођењем на заиста неопходни оптимални ниво, који би обезбеђивао употребну "трансферну" вредност наученог у наставку даљег школовања, уз опрез да се цела ствар не сведе на до сада толико пута виђени прости "дрил" гомилања чињеница за "једнократну" употребу - упис у први разред (И. Ивић, Е. Каменов, 1981, 1983).

ЛИТЕРАТУРА

1. Adams, M. L., & Feldman, D. H. (1993): Project Spectrum: A theory-based approach to early education. In R. Pasnak and M. L. Howe (Eds.), *Emerging themes in cognitive development*, (2, 53-76). New York: Springer-Verlag.
2. Баковљев, М. (1982): *Мисаона активизација ученика*, Београд.
3. Viens, J. (1990): Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education, Part I. *Teaching Thinking and Problem Solving*, 12 (2), 1-4.
4. Viens, J. (1990): Project Spectrum: A pluralistic approach to intelligence and assessment in early education, Part II. *Teaching Thinking and Problem Solving*, 12 (3), 6-12.
5. Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
6. Gardner, H., & Hatch, T. (1989): Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10.
7. Добрић, Недељка (1981): *Развијање њочејних математичких појмова и ојасносиј од њеношења школских метода рада у рад са предшколском децом*, Београд: Академија за васпитаче.
8. Ивић, И., Каменов, Е. (1983): *Војвођански програм за јаслице и услови његовој оснивачивања*, скраћена верзија извештаја истраживачког пројекта "Потребе и могућности за модернизацију програма и норматива за предшколско васпитање и образовање за децу до 3 године", Нови Сад: Институт за педагогију Филозофског факултета.
9. Ивић, И., Каменов, Е. (1981): *Методолошка искуствва њиховедаџијских истраживања развојних ефеката експерименталних програма за*

предиколску децу, Саопштење аутора на VII конгресу психолога Југославије, Загреб, од 26. до 29.маја.

10. Квашчев, Радивој (1976): *Психологија сиваралашића*, Београд: БИГЗ.
11. Krechevsky, M. (1991): Project Spectrum: An innovative assessment alternative. *Educational Leadership*, 48 (5), 43-49.
12. Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990): The emergence and nurturance of multiple intelligences. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*. Leicester, UK: The British Psychological Society.
13. Krechevsky, M., Malkus, U. (1997): Telling their stories, singing their songs. In J. Flood, S. Brice Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Macmillan.
14. Krechevsky, M., Hoerr, T., & Gardner, H. (1995): Complementary energies: Implementing MI theory from the laboratory and from the field. In J. Oakes & K. H. Quartz (Eds.), *Creating new educational communities: Ninety-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press.
15. Malkus, U., Feldman, D. H., & Gardner, H. (1988): Dimensions of mind in early childhood. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education*. Chichester, UK: Wiley.
16. Рот, Никола (1981): *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
17. Feldman, D. H. (1980): *Beyond universals in cognitive development*. New York: Ablex Publishers.
18. Feldman, D. H. (1986): *Nature's gambit*. New York: BasicBooks.
19. Chen, J. Q. (1993, April): *Building on children's strengths: Project Spectrum intervention program for students at risk for school failure*. Biennial meeting of the Society of Research in Child Development, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 357 847).

мр Драган Солеша
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.868.13
BIBLID: 0353-7129,5(1999)1-2, p.237-250
Примљено: 09. 06. 1999.

МОГУЋИ ПРАВЦИ РАЗВОЈА ИНФОРМАТИЧКЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

*

Резиме: На почетку последње декаде овог века рачунар је ушао у скоро све области живота; он је интегришћи део науке и истражавања, привреде и технике као и друштвених и културних активности. Разумљиво је стога што и школа као једна од виталних функција друштва реагује на овај свеобухватни развој и што се информатика, односно употреба рачунара интегрише у све оне предмете где је то према садашњем стању опремљености хардвером и софтвером педагошки исправно и ефикасно. Тиме ми стојимо на почетку школског развоја који ће променити већину наставно-методичких концепција, тј. начина на који су предмети предавани, и то претежно на основу искуства и обичаја. Ми предлажемо да, сем наставе информатике, наставни планови основне и средње школе морају да предвиђају три варијанте повезаности информатике и наставе других предмета:

- употребу нових информационих технологија као наставног принципа,
- информатику у носећим предметима,
- пројектну наставу.

У сва три случаја реч је у бити о интеграцији информационе технологије и образовних садржина у постојећу наставу.

Кључне речи: настава информатике, основна школа, интеграција.

*

Summary: At the beginning of the century last decade a computer entered almost every life sphere; it became an integrating part of science and research, economy and technique as well as of social and cultural activities. Hence it's understandable why the school as one of society vital functions reacts on this comprehensive development and why the informatics, that is the use of computers have been integrated in all these subjects where this is, according to the present state of hardware and software possibilities, pedagogically correct and efficient. That is why we stand at the beginning of school development that is going to change most of the instructionally-methodical concepts, that is ways of teaching, mostly on the bases of experience and habits. We suggest that, except for informational instruction, curricula for elementary and secondary schools must anticipate three variants of relationship between informatics and the instruction of other subjects:

- using of new informational technologies as an instruction principle,
- informatics in basic subjects,
- projective instruction.

All three cases are concerned with integration of informational technologies and educational contents in existing instruction.

Key words: informational instruction, elementary school, integration.

*

Резюме: С начала последнего десятилетия этого века компьютер вошёл почти во все области жизни: он интегрирует часть науки и исследования, хозяйства и техники как и общественных и культурных деятельности. Разумеется что и школа как одна из витальных функций общества реагирует на это всеобъемлющее развитие и что информатика, т.е. употребление компьютера интегрируется во все те предметы где к настоящем состоянию оборудования хардвером и софтвером педагогически правильно и эффективно. Этим мы находимся в начале школьного развития которое переменит большинство учебно-методических концепций, т.е. способ которыми предметы преподавались, преобладающее на основе опыта и обычая.

Мы предлагаем что, кроме обучения информатики, учебные планы основной и средней школы нужны предусматривать три варианта связности информатики и обучения других предметов:

- употребление новых информационных технологий как учебного принципа,
- информатику в основных предметах,
- проектное обучение.

Во всех трёх случаях в основе речь идёт о интеграции информационной технологии и содержаний образования в настоящее обучение.

Ключевые слова: обучение информатики, основная школа, интеграция.

*

ИНТЕГРАЦИЈА ИНФОРМАТИКЕ У НАСТАВНЕ ПРЕДМЕТЕ

Наша основна школа стоји на почетку школског развоја који ће променити већину наставно-методичких концепција, тј. начина на који су предмети предавани, и то претежно на основу искуства и обичаја. Први кораци у том правцу се већ назиру. Они указују на то да се школско учење мора испитати и истражити на сасвим нов начин. Тако се на пример, у вези са кризом, у којој се налази образовање у САД, њеним главним узроком "недостатком квалификација у области модерне технологије", у институту за изучавање учења (Institutue for Research on Learning *IRL*) у Пало Алтоу дошло је до начелног увида да "криза у образовању може да се савлада само драстичном концентрацијом истражавања на процес учења". Да би се подупирало флексибилно и ефективно учење, треба прво тачно да знамо шта је учење, како функционише и како се може унапредити. Након што, колико је познато, никоме није успело да развије свеобухватну, опште прихваћену теорију учења, на коју би се наставна методика могла оријентисати у погледу оптимализације своје ефикасности, постоји један значајан импулс као разлог за наду - увођење рачунара у наставне предмете.

Ми предлажемо да, сем постојеће наставе информатике, наставни планови основне школе морају да предвиђају три варијанте повезаности информатике и наставе других предмета:

- употребу нових информационих технологија као наставног принципа,

- информатику у носећим предметима: математика, српски језик, страни језик и природне науке,
- проектну фазу или проектну недељу, где се планирање пројектних блокова мора ускладити са плановима носећих предмета. При томе треба обратити пажњу на излазну, односно пројектну фазу, остваривање континуиране наставе током целе године за информатичко образовање да се осигурају стечена знања и способности, остваривање тематских јединица за више водећих предмета, да се омогући целокупни преглед тематске области, расположивост рачунара, евентуалне екскурзије, унутар и ваншколске претпоставке за успешно учење ученика, различите квалификације појединачних наставника.

У сва три случаја реч је у бити о интеграцији информационе технологије и образовних садржина у постојећу наставу. У наставку ћемо ближе обрадити ове аспекте.

Наставни принципи у будућем наставном плану основних школа

Школи се постављају многи образовни и васпитни задаци који се не могу приписати једном или неким наставним предметима, него већини или свим наставним предметима. Обележје ових образовно-васпитних задатака је да на посебан начин узимају у обзир близкосст наставе животу и повезаност са праксом, као и концентрацију образовања; не могу се описати наставним градивом, него као комбинација градивних, методичких и васпитних захтева; и коначно, да по свом интердисциплинарном карактеру имају тежиште у одређеним наставним предметима или њиховим деловима.

У наставку рада набројаћемо неколико наставних принципа: математичко образовање, лингвистичко образовање, језичко образовање, и слично. Након лингвистичког образовања, ми предложамо да се дода нови принцип "-припрема за примену нових технологија, посебно информационе технологије, са тежиштем које се помера према школским степенима". Идентични принципи могу да важе и за средње школе. У закључку планова за основне школе треба дати упутства техничке природе: претварање наставних принципа у школску свакодневницу захтева кординацију наставних предмета коришћењем њихове повезаности, употребу јединствених додатних наставних средстава и укључивање ваншколских стручњака.

Према нашем мишљењу, за претварање наставних принципа служе пре свега пројекти и пројектно оријентисана настава. Наставни принципи не треба да изазову умножавање (увећавање) наставног градива, него да допринесу бржем избору и реализацији наставног градива описаног у наставом плану. Наставни принципи остају исти када на одређеним школским степенима буду уведени у исту тематику неког предмета.

Новим наставним принципом школи се налаже да ученике припреми на примену нових информационих технологија у свим предметима, на различитим степенима и са различитим тежиштима. С једне стране, ученици треба да употребе рачунаре, а с друге стране да упознају њихове употребне могућности и деловање на њихово учење.

Делотворност у учењу може се постићи увођењем оних облика у којима ће се користити посебан потенцијал рачунара за брзу обраду информација. Према садашњем стању развоја препоручује се коришћење образовног рачунарског софтвера типа: симулације, експеримента, банке података-знања (позивање комплексних информација) и образовне игре (у којима се ситуација мења према одређеним правилима и могућностима рада). Рачунари треба да се употребе у настави тако да од ученика захтевају увид у везу и савлађивање система, тј. учење решавања проблема.

Више иностраних аутора (B. Nojper, E. Ridling) препоручују да се рачунар употребљава у пракси, као помоћно средство у обради података, као подпора организацији тимског и пројектног рада, за припрему резултата, као подстrek за самостални рад ученика, да се формални поступци учења пребаце на рачунар и слично. Ови аутори исто тако упозоравају да се рачунар не употребљава у настави по сваку цену. Тако рачунар не треба да се употреби тамо где остали медији могу да постигну исти ефекат. Аутор овог рада сматра да су добри они наставни принципи који обогаћују наставу на јединствен начин, тј. која се не може постићи ни једним другим медијем.

У том смислу треба интерпретирати укључивање новог наставног принципа у општа методичка начела наставних планова, где се на логичке поступке учења и подучавања надовезује укључивање нових информационих технологија (употреба рачунара). У настави треба доћи до начелног и употребно оријентисаног објашњења нових информационих технологија, као и до њихове разумне употребе, како је одређено образовним циљем. Реализација тако обимног образовног захтева могућа је само ако сви наставници који су обухваћени овим процесом у својим предметима делују истим интензитетом и у истом правцу.

Конкретизација новог наставног принципа

Да би се образовним задацима у вези са новим информационим технологијама дала важност, у ошите одреднице наставног плана треба увести да је нов наставни принцип који ово конкретизује и појачава "интеграција информатичког образовања у наставне предмете". У 5. и 6. разреду основне школе овај наставни принцип треба користити у оном обиму који одговара настави и образовним задацима за ово доба. У све предмете треба увести њихове аспекте и ученицима омогућити да сакупљају и вреднују своја сазнања у раду и вежбању на рачунару. Тиме се као циљ информатичког образовања издваја спровођење улазне фазе у **нижим разредима** и **проектне фазе** у **вишим разредима** основне школе путем рада на рачунару. Да би се тај циљ постигао, потребно је у свим обавезним наставним предметима **нижих разреда** спровести улазну фазу, а у **вишим разредима** проектну фазу. У улазној фази треба најмање 12 часова посветити практичном вежбању на рачунару. Овај концепт садржи четири одреднице:

1. Садржине информатичког образовања треба да се узму у обзир на свим степенима школовања и у сваком предмету, у смислу новог наставног принципа. Наставни планови за више разреде основне школе у својим методичким начелима за појединачне предмете треба да садрже упутства за употребу рачунара у настави, на пример у српском језику: уводе се аудио-визуелна средства, а по потреби и употреба рачунара; или у страном језику: употреба сликовног и тонског материјала и рачунара; или важно гледиште у географији: настава помоћу рачунара пружа широке могућности. У математици на вишим степенима као образовни наставни задатак треба да стоји: добро познавање савремених наставних средстава (рачунара). У хемији треба добити и оценити експерименталне податке по могућности употребом рачунара. Све већи значај конструисања помоћу рачунара уводи нове методе у процесу цртања, али израда цртежа на екрану није циљ геометрије или техничког цртања као наставних предмета, зинтересовани и напредни ученици могу самостално да раде у овој области користећи могућности рачунара.
2. Тежиште интеграције информатичког образовања у наставне предмете је у **нижим разредима** основне школе. Овде се ученицима пружа прилика да сакупљају и оцењују своја елементарна сазнања

у раду на рачунарима. У сваком наставном предмету постоје садржине које указују на привредни и друштвени значај као и на хумане аспекте развоја информатике, а развојем методичких програма у додгледно време биће могуће за рачунар као наставни медији оптимално припремити наставне садржине за учење.

3. Најдуже до краја првог тромесечја у нижим разредима треба спровести улазну фазу. Овде се за све наставне предмете одређују наставне јединице које ће се обрадити у том периоду. Централни задатак ове фазе је да се ученик упозна са радом на рачунару. Планом је утврђено најмање 12 часова лабораторијских вежби. Потребно је већ у првим конкретним фазама узети у обзир и неке аспекте ергономије, као нпр. постављање апаратца према телу, осветљење, намештај за седење, положај при седењу и слично, али и привредна и друштвена гледишта нових технологија.
4. Исти фонд часова је предвиђен у вишим (7. и 8) разредима за пројектну фазу. Још у организацији наставног времена предвиђа се да такви пројекти обухвате готово све предмете, на пример, неки савремени привредни проблем, који ученике мотивише и занима може се тако представити да узме у обзир и социјално-политичке, али и математичке и географске аспекте. И комплекс туризма поставља језичка, саобраћајно-географска, политичка, привредна и социјална питања. Актуелна тема (страх од атомске бомбе) превазилази наставне садржине физике, али и проблем загађења животне средине са свим својим областима може се посматрати као мрежа проблема. Разумљиво је да се у оквиру ових могућности могу увести и пројекти који обрађују саме рачунаре и нове информационе технологије. Какав ће и колики бити задатак рачунара као средства за учење и рад одређује се према сваком појединачном случају.

Овом интерактивном концепцијом треба да се осигура елементарно познавање информационих технологија, али и да познавање привредне, друштвене и хумано-етичке важности овог круга проблема буде окренуто ка будућности.

Информатика у носећим предметима

Као претпоставка за планирање наставе у носећим предметима подразумева одговарајући наставни кадар који у оквиру свог годишњег плана одређују циљеве и садржине информатичког образовања које желе

да уврсти у свој предмет. Одређује се ниво предзнања који је ученицима неопходан. Ова размишљања представљају основу за планирање које би се најуспешније спроводило на стручним семинарима заступљених кадрова.

Интеграција информатичког образовања у наставне предмете: математика, српски језик, страни језик и група природних предмета највећу важност добија у структурном концепту. На том месту аутор овог рада указује на то да овај интеграциони модел никако не значи да ће се у будућности у овим предметима радити само на рачунару. Преношење наставних и образовних задатака у информатичко образовање у овим предметима, односно додатног наставног градива треба да се обавља употребом опробаних наставних софтвера, а у групи носећих предмета опште образовне садржине информатике могу да се преносе и без рачунара. Уосталом, пропорционално захтеву новог наставног принципа за "припремом за употребу нових технологија, нарочито информационих технологија" мора се нагласити употреба рачунара као средства за рад и у осталим наставним предметима.

У смислу првог развојног корака наставни план за 5, 6, 7. и 8. разред основне школе морао би утврдити повезаност информатике са такозваним носећим предметима (математика, српски језик, страни језик и природна група предмета) у конкретном облику. Пошто није могуће у овом раду у потпуности изнети релативно обимне одреднице, оне ће бити дате у кратким назнакама.

СРПСКИ ЈЕЗИК

Образовно-наставни задаци:

- посебно у нижим разредима основне школе: увођење у разумно и критичко коришћење нових информационих технологија,
- похрањивање и повраћај информација,
- обрада текста.

Методичка начела:

- за све групе без обзира на успех рад на новим информационим технологијама,
- унапређивање разумевања основних начина рада на рачунару: уређивање информационих система, стандардна употреба за обраду текста, израда текста и писмено саобраћање,
- пробудити свест о одговорности, критички испитати разумност употребе рачунара.

СТРАНИ ЈЕЗИК

Образовно-наставни задаци:

- преношење техника учења које су окренуте будућности и које потпомажу самостално учење страних језика,
- разумно и критичко коришћење нових информационих технологија за меморисање и повраћај информација, за потпору учења коме се тежи, за рад са текстом и слично.

Методичка начела:

- нове информационе технологије, нарочито рачунар, треба да буду окренути циљу и ученику,
- за мотивацију и осигуравање тока наставе нове информационе технологије пружају додатне алтернативе и могућности у стварању наставе уз коришћење прикладног софтвера.

МАТЕМАТИКА

Образовно-наставни задаци:

- прокрчти пут разумевању за начин рада и мишљења при употреби нових информационих технологија,
- у нижим разредима допринети наставном принципу "припрема за употребу нових технологија", нарочито информационе технологије,
- развити разумевање за начине рада и употребе рачунара, пре свега у погледу алгоритмизације и формализације, али и предучавања и упознавања различитих олакшица у раду,
- саставити једноставне програме под вођством наставника и користити их на рачунару.

Методичка начела:

- поступати са разумевањем са новим информационим технологијама,
- разумевање основних начина рада рачунара, нарочито приликом употребе одабраних система за флексибилно решавање математичких задатака (електронске табеле, графичко представљање итд.),
- доказати смисао употребе рачунара, пробудити смисао за одговорност.

ПРИРОДНА ГРУПА ПРЕДМЕТА

Образовно-наставни задаци:

- одговоран однос према техничким апаратима и уређајима,
- разумевање начина рада нових информационих и комуникационих технологија,
- развити разумевање за простор и просторно мишљење уз помоћ рачунара,
- обучавање за руковањем прикладним графичким хардвером и софтвером.

Методичка начела:

- подстицати мотивацију и креативност ученика интерактивним радом,
- цртеже треба радити помоћу рачунара,
- разумна употреба рачунара нарочито тамо где је он предвиђен методама рада,
- рачунарском симулацијом завршити ову фазу рада.

За време од две године носећи предмети би могли довести до начелног и употребног објашњења нових информационих технологија, као и до разумне употребе ових технологија.

Да би се смањила опасност од фракционисања базичног информатичког образовања путем поделе образовних и наставних задатака као и поделом градива на различите наставне предмете, нови наставни принцип мора да предвиђа примену нових технологија са тежиштем које се мења према добу. Овај наставни принцип обавезује наставнике на кординирани свеобухватни прилаз, тако да упркос подели циљева и градива на различите наставне предмете може да се достигне свеукупно образовање.

Овај извод из савременог (будућег) наставног плана разјашњава мноштво могућности за (стручно) специфичну употребу рачунара као наставног средства, али и могућности за критичко тумачење овог медија и његовог деловања. Није потребна велика педагошка машта да би се могло оценити у којој мери и облику је могуће повезивање информационе технологије са захтевом пренопшења што ширег образовања у остале наставне предмете. Мишљења смо да предстојећа измена наставних планова мора овај развој узети у обзир.

Пројектна настава

Под пројектном наставом подразумевамо организацију процеса учења у представама које обухватају више предмета, а мотивисане су потребама ученика и актуелном неопходношћу. Као пројекат описује се отворена и животу блиска понуда за учење која у својој конкретизацији зависи од активности и жеље ученика. Такав облик организације наставе омогућује:

- тематски центрирано целовито учење, као и целокупан преглед проблемске области,
- тимски рад више наставника, при чему сваки члан тима оптимално може да унесе своје специфичне компетенције,
- ученицима омогућује делотворно учење и рад у складу са предзнањима и интересовањима,
- временски и садржином разумно богату посету предузесћима у оквиру пројекатског рада,
- презентацију резултата пројекта пред "јавношћу" (ученици осталих разреда, родитељи итд.),
- обухватање отворених питања као импулса и тематског додатка за свакодневну наставу основног информатичког образовања у наставку школске године.

Пројекатска настава уз помоћ рачунара је пожељна и изван наставним планом предвиђених пројекатских недеља. Ученици при томе уче да покрену проблеме, да их проуче и реше, такође сазнају како могу да уче једни од других. Осим тога, они рачунар доживљавају реално као:

- оруђе за истраживање,
- средство за чување информација,
- средство за скицирање самосталног изражавања,
- играчку која показује како функционише као природни део окружења.

Употреба рачунара у оквиру потпоре пројекта омогућује проналазачко учење. Управо у оквиру пројекта талентована деца као и слабији ученици раде индивидуалним темпом. Поншто је пројекатска настава окарактерисана тиме да открива "стварност" и да се због тога често ради изван школе, могу се употребљавати рачунари и програми ваншколских институција, као што су музеји, библиотеке, институти за привредна и

стручна истраживања, универзитетски истраживачки институти итд. Ученици тако упознају могућности других и моћнијих рачунара и специфичних софтвера, које школе вероватно не могу обезбедити.

Пример за свеобухватни пројекат у настави информатике и српском језику ми видимо у издавању школских новина или свезака са причама, односно књиге са различитим едукативним текстовима. Такав пројекат може да се започне у току 7. разреда, а да се заврши крајем 8. разреда. Пројекатски рад може да се иницира у улазној форми у 7. разреду, а затим се може интегрисати делом у наставу информатике и српског језика без употребе рачунара и делом у слободним фазама рада (секције, додатна настава и слично). Резултат је редовно излажење школских новина или књиге која ће се продавати ученицима, родитељима и свим заинтересованим. Свеобухватност се показује у настави математике при коришћењу програма за калкулацију табела, али и у настави ликовног васпитања и техничког образовања, у којима ће се урадити графичка опрема и књиговезачки радови. За графичку обраду може се употребити рачунар са одговарајућим програмом.

За ученике би пројекатска настава била нарочито занимљива ако би уз помоћ електронске попите "E-mail" могли да сарађују са ученицима из других места. Уз помоћ модема могу се размењивати подаци, односно информације између сопственог рачунара и телефонског партнера. На тај начин млади из различитих градова, региона, па и земаља могу урадити заједнички пројекат са географским, привредним, социјалним и другим темама. Покушаји таквих интернационалних школских пројеката већ су спроведени у неколико држава (Аустрија и Немачка).

Додатно обогаћивање наставе пружа и могућност коришћења Интернета. Мислимо да тако ученици могу да стекну актуелна знања, а истовремено се постиже важан циљ информатичког образовања.

Према аутору овог рада као пројекатске теме за наставу погодне су теме као што су израда система података за школску библиотеку, мултимедијалних база података за природну групу предмета, издавање школских новина и слично. При реализацији пројекта мора се конституисати пројектни тим у коме ће сваки члан преузети специфичне задатке. Поједине делатности које спроводи пројектни тим могу бити обухваћене у пројектним фазама које у свом следу граде пројектни циклус:

РАЗВОЈ ИНФОРМАТИЧКЕ НАСТАВЕ

ФАЗЕ ПРОЈЕКТНОГ ЦИКЛУСА	ФАЗЕ НАСТАВЕ
Развој идеје и предистраживање Анализа проблема Оснивање пројекта и спецификација проблема.	1. Налог за пројекат и планирање пројекта (избор пројектне теме).
Планирање система Развој система Ослобађање пројекта	2. Системска анализа и функцио-нална спецификација
Развој детаља	3. Нацрт спецификације
Кодирање и појединачни тестови	4. Програмирање модула и тестирање модула
Системски тест	5. Интеграција укупног система и тест
Предаја Крај пројекта	6. Документација

У својој бити пројекатска настава одговара педагошком прагматизму, по чemu је учење делотворно и плодно у реалном току радње, у животним ситуацијама које развијају свеукупну личност.

Нарочито обележје ове дидактичке варијанте је настава сконцентрисана на наставника у корист наставе сконцентрисане на ученика са намером да ученике наведе на самостално и одговорно деловање. Затим треба да се вежба кооперативни рад, планирање, усаглашавање и само-оценивање.

Представљање интеграционог концепта

5. и 6. разред	7. и 8. разред		
Улазна фаза	Пројектина фаза / Јројектина недеља		
<i>Интеграција информатичког образовања у наставне предмете</i>			
<i>Српски језик</i>	<i>Странчи језик</i>	<i>Математика</i>	<i>Природне науке</i>
Разумевање начи-на рада рачунара. Разумно кориш-ћење за похрањивање информација и обраду текста. Употреба софтвера за учење.	Употреба софтвера као потпоре за учење. Рад са текстови-ма, конструисање текста, манипула-ција текстом.	Разумевање рада рачунара с обзи-ром на алгоритме. Употреба примен-љивих програма, као на пример, електронске табеле (spreadsheet про-грами).	Употреба нових техника и при-кладних поступа-ка за решавање задатака. Разумевање прос-торног посматра-ња уз помоћ рачу-нара. Употреба прикла-дног софтвера за конструисање. Израда једностав-них програма.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Неопходна интеграција информатике у наставне предмете у нашем основном образовању моћи ће да почне тек када се створе услови за овакве процесе. Овоме треба да претходи низ законских решења којима би били покренути механизми промена, образовање наставника у nossћим предметима, опремљеност школа хардверима и софтверима. То открива полазне претпоставке за ову интеграцију. Тек пракса ће да покаже да ли и у колико мери може да се ради помоћу рачунара. Аутор очекује проблеме приликом коришћењем рачунара у настави и мисли да су додатна научна истраживања неопходна. Не треба заборавити да су о коришћењу интегративног информатичког концепта, заговарачи информатике као обавезног предмета у основној и средњој школи задржали своје мишљење о постојању кризе наставе информатике деведесетих година. Строги критичари тврде да је интеграциони информатички концепт свуда у свету уведен на штету информатике као обавезног предмета, као што је случај у Аустрији, те да би ускоро требало да се покаже да ли ће се интеграциони процес информатике уопште и увођење рачунара у наставу посебно крајем 90-тих година моћи даље изграђивати. *Према нашем мишљењу, рачунар као медиј треба да се уведе само тамо где уз његову помоћ наставно градиво може да се саопшти другачије или боље.*

На основу овог наставног принципа не значи да употреба рачунара као наставног средства у осталим предметима није дозвољена. Напротив, она је чак пожељна, а носећи предмети имају због тога додатну обавезу да пренесу неопходна информационо-техничка знања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Reiter, A. Reider, A. (1990) : *Didaktik der Informatik*, Wien: Jugend und volk.
2. Солеша, Д. (1996): *Магистарски рад*, Зрењанин: Технички факултет "Михајло Пупин".
3. Универзитет у Новом Саду Технички факултет "М. Пупин" (1997): *Зборник радова*, VII међународна конференција "Информатика у образовању и нове информационе технологије", Нови Сад.

Драгана Гавриловић
ОШ "Ђура Јакшић"
Каћ

Стручни чланак
UDK: 371.315.7
BIBLID: 0353-7129.5(1999)1-2, p.251-265
Примљено: 07. 06. 1999.

АЛГОРИТМОВАНА НАСТАВА

*

Резиме: У раду се приказују најважније теоријске основе на којима почива алгоритмована настава. Истовремено, разрађена је и једна наставна јединица, у настави нижих разреда основне школе, применом алгоритма.

Кључне речи: алгоритмована настава, алгоритам, карактеристике и обележја алгоритма.

*

Summary: The most important theoretical basis of algorithmic instruction has been presented in the essay. Simultaneously, an instruction unit applying algoritm for teaching in lower classes of elementary school has been developed.

Key words: algoritmic instruction, algoritm, algoritm characteristics and features.

*

Резюме: В работе представляются самые важные теоретические основы на которых опирается алгоритмическое обучение. Одновременно, разработана и одна единица обучения, в преподавании низших классов основной школы, с применением алгоритма.

Ключевые слова: алгоритмическое обучение, алгоритм, характеристики и обозначения алгоритма.

*

Алгоритам се, према Л. Н. Ланди, дефинише као "тачна и опште разумљива упутства о извршењу одређеног (у сваком поједином случају) низа елементарних операција (из неких система таквих операција) како бисмо решили било који задатак који припада неком разреду (или типу)" (Мужић, 1979, 113).

Алгоритми су низ интелектуалних и психомоторичких вештина што их ученици усвајају у настави, док се под алгоритмизацијом наставе подразумева, усвајање алгоритма као интелектуално-васпитних наставних садржина.

У алгоритмизацији наставног процеса се постављају два услова:

а) поштују особености наставе које се желе подвргнути алгоритмизацији и

б) да се испуне они захтеви који су типични за кибернетичке методе и примену алгоритма у настави.

Практично остварење наставе применом алгоритма тече по етапама Гальперинове теорије:

а) припрема ученика

б) ученици раде задатак

в) ученици саопштавају резултат

г) ученици проверавају правила и одлике

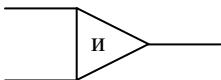
д) ученик преводи радњу на умни план

У образовно-васпитном процесу користи се алгоритам препознавања.

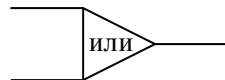
Да би се неки објект идентификовао, упоређују се обележја одређена алгоритмом с обележјима објекта посматрања. Односи међу обележјима унутар алгоритма могу бити: конјунктивни (веза "и"), дисјунктивни (веза

"или") и комбиновани (конјункција дисјункције и дисјункција конјункције). Њихов графички израз представља схеме логичких склопова. Облик им је овакав:

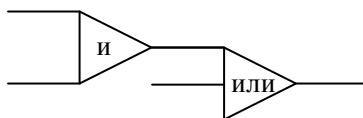
конјункцијивна обележја



дисјункцијивна обележја



комбинована обележја



Алгоритам је упутство (образац) којим су одређени услови и операције, а и редослед њиховог извођења ради решавања постављених задатака. Међутим, сваки алгоритам треба да испуњава следеће захтеве:

- а) *дeйeрminисаноси*, тј. одређеност (текућа фаза одређује следећу),
- б) *масовноси* (могућност да се алгоритам примени у решавању свих задатака истог типа),
- в) *рeзултaтивноси* (извршавање операција предвиђених алгоритмом мора водити тачном решењу истоврсних задатака).

С обзиром да алгоритам предвиђа формализоване поступке и обавезан редослед, то, ипак, не значи да ће ученици решавати задатке не разумејући њихову суштину. О схваташњу суштине се мора водити рачуна.

Када се саставља алгоритам, онда се мора поћи од циља наставе. Ако је циљ наставе разликовање значења глагола (глаголи који означавају радњу, стање и збивање), онда ученици треба да формирају појмове радње, стања и збивања, да распознају глаголе који се односе на дате појмове, да упоређују појмове радње, стања и збивања, да сагледају припадност глагола одређеној врсти и да класификују глаголе према значењу.

Наведене радње чине одређен систем операција које треба спровести по утврђеном реду, па због тога за реализацију програма наставник треба да припреми упутство (алгоритам) у коме је дат редослед операција: објескат радње (избор задатака), одређивање циља (решити

задатке), утврђену садржину, утврђене операције по редоследу. Треба изабрати и задатке за увежбавање зависно од постављеног циља. Сваки ученик треба да добије листић (алгоритам) са наведеним одликама за одређивање појма.

Повратном везом (спрегом) треба обезбедити информације да ли је ученик усвојио радње предвиђене програмом, да ли их правилно изводи, да ли је радњу (задатак) савладао на доволно уопштеном нивоу. На основу информација добијених преко повратне везе регулише се (коригује) наставни процес. Уколико постоје, треба уклонити узроке због којих ученици нису остварили постављен циљ.

Из свега наведеног проистиче да наставник треба да припреми уводни и главни програм алгоритма. У оквиру уводног програма ученици треба да обнове и попуне знања неопходна за савлађивање новог програма. У главном програму постоје три основне функције, а то су: управљајућа, радна и контролна функција алгоритма. Овакав приступ настави омогућује да се настава рационалније организује и да буде успешнија јер се резултати стално контролишу и сам процес коригује кад је то потребно, а ученик се у алгоритмованој настави осамосталљује у раду и учи да самостално управља својим мишљењем.

Интрадисциплинарни алгоритам значења глагола употребљава се у трећем разреду основне школе. Програмски захтеви о значењу глагола предвиђају ниво репродукције научених појмова.

1. БЛОК ИНФОРМАЦИЈА

Обележја

Примери

1. РАДЊА - глаголи су речи које означавају радњу - шта ко ради, у ствари, коју радњу врши.



Вујадин је трчао.



2. СТАЊЕ - глаголи су речи које означавају и стање у коме се неко налази - стање које се приписује некоме, или нечему.



Ивана је лежала на кревету.



3. ЗБИВАЊЕ - глаголи су речи које означавају збивање, тј. шта се збива или шта се дешава. Ови глаголи означавају неко збивање у природи.

Почело је да сева и грми.

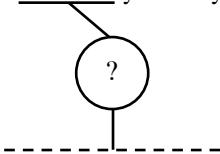


2.1. ОСНОВНИ ПРОГРАМ

Први задатак

Прочитај реченицу:

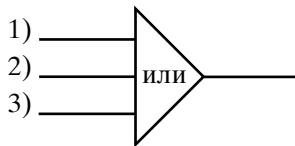
Невена је пливала у базену.



Одговори:

- Шта означава глагол *пливала*?
 - Прочитај обележја о значењу глагола.
 - Испуни схему на листићу за одговоре (у радној бележници).
-

СХЕМА:



2.2. ЧЛАНЦИ

1.

Прочитај реченицу:

Невена је пливала у базену.

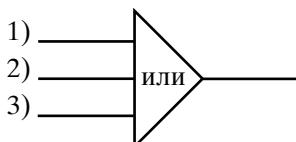
- Одговори:

Да ли глагол *пливала* означава радњу?

Немој гледати у решења чланака!

Прекриј их папиром.

P 1.



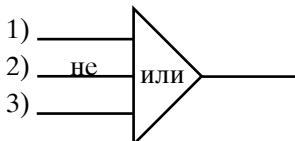
2.

Невена је пливала у базену.

- Одговори:

Да ли глагол *пливала* означава стање?

P 2.



3.

Невена је пливала у базену.

- Одговори:

Да ли глагол *пливала* означава збивање?

P 3.



4.

Невена је пливала у базену.



1. радња

Истакнимо обележје глагола *пливати*:
означава радњу.

- Допуни реченицу на листићу за одговоре:

Будући да глагол *пливати* означава активност - кретање, такво значење глагола назива се

P 4.

Радња

5. Упореди своје одговоре (из схеме) с решењима: Р1, Р2, Р3 и Р4, те на листићу заокружжи ознаку испред једног од ова два одговора:

1. Мој одговор је тачан.

- Упутство:

Пређи на следећи основни програм.

2. Мој одговор није тачан.

- Упутство:

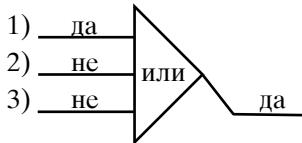
Размотри допунски задатак и покушај га решити. Испуни допунску схему на листићу за одговоре.

2.3. БЛОК КОНТРОЛЕ

Да ли си тачно испунио схему значења глагола?

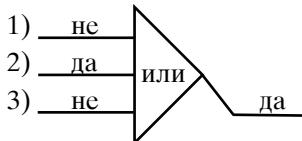
Провери овако:

А) схема:



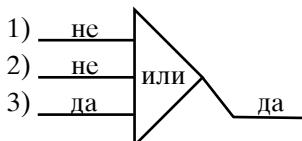
Твој одговор је тачан.
Упутство: Пређи на други задатак.

Б) схема:



Одговор није тачан.
Упутство: Прочитај чланак од бр. 1 до 5.

В) схема:



Твој одговор није тачан.
Упутство: Прочитај чланак од бр. 1 до 5.

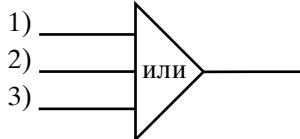
2.4. ДОПУНСКИ ЗАДАТAK

Прочитај реченицу:

Ја учим граматику.

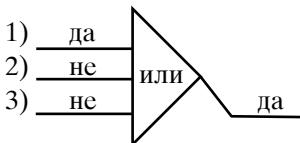
Одговори:

- Да ли глагол учим означава радњу?
- Испуни схему.



Да ли си тачно испунио допунску схему глагола који означава радњу?
Провери:

А) схема:



Твој одговор је тачан.

Упутство: Пређи на наредни програм.

Б) Ако твој одговор није као под А), тада ниси тачно испунио допунску схему.

- Упутство:

Обрати се наставнику и он ће ти помоћи.

3.1. ОСНОВНИ ПРОГРАМ

Други задатак

Прочитај реченицу:

Дечак је лежао на трави.

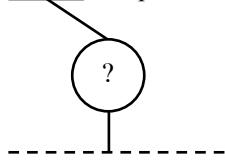
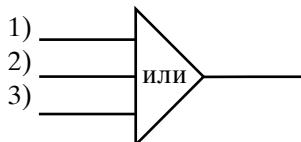


СХЕМА:



Одговори:

- Шта означава глагол *лежао*?
 - Прочитај обележје о значењу глагола.
 - Испуни схему на листићу за одговоре.
-

3.2. ЧЛАНЦИ

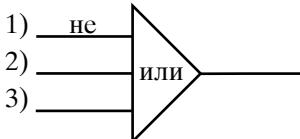
6. Прочитај реченицу:

Дечај је лежао на трави.

- Одговори:

Да ли глагол *лежао* означава радњу?

Р 6.



7.

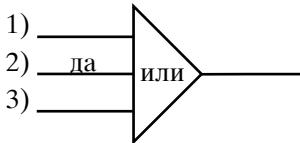
Дечак је лежао на трави.

- Одговори:

Да ли се глаголом *лежао* означава неко мировање - стање?

P 7.

8.

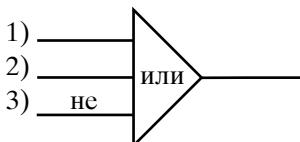


Дечак је лежао на трави.

Будући да глагол лежао означава стање, тада уз бр. 3 треба написати ~~не~~.

P 8.

9.



Дечак је лежао на трави.



2. стање

Истакнимо обележје глагола *лежао*:
означава стање.

- Допуни реченицу на листићу за одговоре: Будући да глагол *лежао* означава мировање - пасивност - такво значење глагола назива се

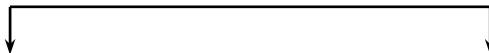
.

P 9.

Стање

10.

Упореди своје одговоре (из схеме) с решењима: Р6, Р7, Р8 и Р9, те на листићу заокружи ознаку испред једног од ова два одговора:



1. Мој одговор је тачан.

- Упутство:

Пређи на наредни основни програм.

2. Мој одговор није тачан.

- Упутство:

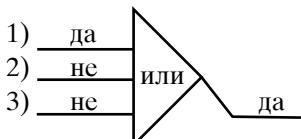
Покушај решити допунски задатак.
Испуни схему на листићу за одговоре.

3.3. БЛОК КОНТРОЛЕ

Да ли си тачно испунио схему значења глагола?

Провери овако.

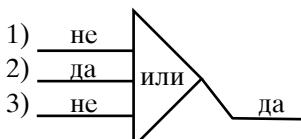
А) схема:



Одговор ти није тачан.

Упутство: Прочитај чланке од бр. 6 до 10.

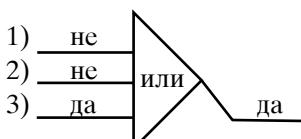
Б) схема:



Твој одговор је тачан.

Упутство: Пређи на трећи чланак.

В) схема:



Одговор ти није тачан.

Упутство: Прочитај чланке од бр. 6 до 10.

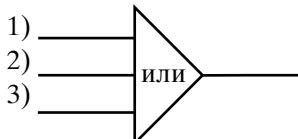
3.4. ДОПУНСКИ ЗАДАТAK

Прочитај реченицу:

Фудбалер се ознојио и уморио.

Одговори:

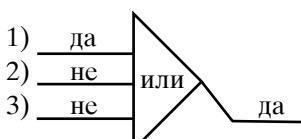
- Да ли глаголи *озноји* и *умори* означавају стање?
 - Испуни схему.
-



Да ли си тачно испунио допунску схему глагола који означава стање?

Провери овако:

А) схема:



Твој одговор је тачан.

Упутство: Пређи на наредно основни програм.

Б) Ако твој одговор није као под А), тада ниси тачно испунио допунску схему.

- Упутство:

Замоли наставника да ти помогне.

4.1. ОСНОВНИ ПРОГРАМ

Трећи задатак

Прочитај реченицу:

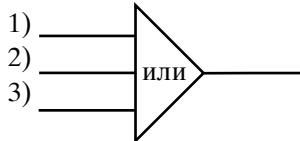
Сунце топло сија:



Одговори: -----

- Шта означава глагол *сија*?
- Прочитај обележја о значењу глагола.
- Испуни схему на листићу за одговоре.

СХЕМА:



4.2. ЧЛАНЦИ

11.

Прочитај реченицу:

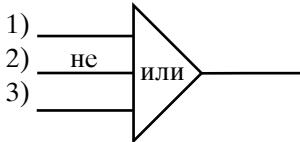
Сунце топло сија.

- Одговори:

Да ли глагол *сија* означава стање?

P 11.

12.



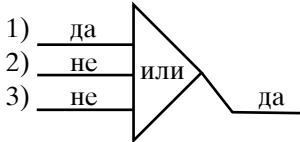
Сунце топло сија.

- Одговори:

Да ли глагол *сија* означава стање?

P 12.

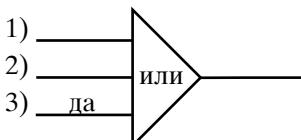
13. Сунце топло сија.



- Одговори:

Да ли глагол *сија* означава збивање (дешавање везано за временске прилике)?

P 13.



14.

Сунце топло сија.

значење
збивања у
природи

3. збивање

Истакнимо обележје глагола сија:
означава збивање.

- Допуни реченицу на листићу за одговоре: Будући да глагол сија означава дешавање - догађање везано за времененске прилике - такво значење глагола назива се

15.

Упореди своје одговоре (из схеме) с решењима: P11, P12, P13 и P14, те на листићу заокружки ознаку испред једног од ова два одговора:

1. Мој одговор је тачан.

2. Мој одговор није тачан.

- Упутство:

Пређи на допунски задатак.

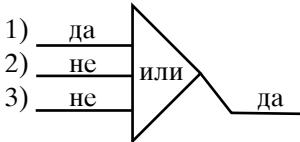
Испуни допунску схему на листићу за одговоре.

4.3. БЛОК КОНТРОЛЕ

Да ли сти тачно испунио схему значења глагола?

Провери овако:

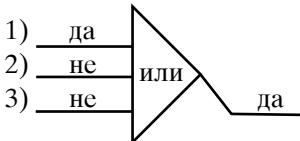
А) схема:



Твој одговор није тачан.

Упутство: Прочитај чланке од бр. 11 до 15.

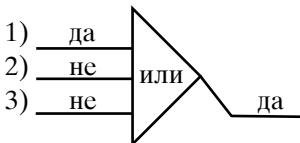
Б) схема:



Одговор ти није тачан.

Упутство: Прочитај чланке од бр. 11 до 15.

В) схема:



Твој одговор је тачан.

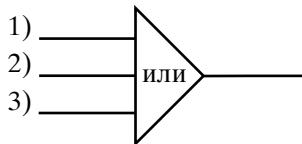
4.4. ДОПУНСКИ ЗАДАТAK

Прочитај реченицу:

Почело је да снежи.

Одговори:

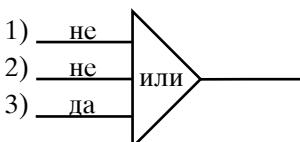
- Да ли глагол снежи означава збивање?
- Испуни схему.



Да ли си тачно испунио допунску схему значења глагола?

Провери:

А) схема:



Твој одговор је тачан.

Б) Ако твој одговор није као под А), тада ниси тачно испунио допунску схему.

- Упутство:

Јави се наставнику.

ЗАКЉУЧАК

Важна особина наставних алгоритама јесте да се ученик осамостали у раду (рад без посредништва неке друге особе) на основу врло тачног придржавања упутства како да изведе неку радну операцију.

Граматички садржаји су погодни за увежбавање дечјих менталних функција. Самосталан рад ученика подстиче дечју интелектуалну радознатљост, утиче на богаћење њихових сазнајних интереса и снажно доприноси развоју лингвистичког мишљења ученика.

Увођење ученика основне школе, од трећега разреда надаље, у опште алгоритме мисаоних операција типа препознавања, уз програмирану, односно, полу програмирану наставу, омогућава успешније усвајање наставних садржаја који су везани за препознавање, неголи у настави у коју нису увођени споменути фактори.

Када се ученици уведу у начин рада са алгоритмом, њихово кретање алгоритмизованим задацима одвија се скроз самостално. Ако се ради тачно по алгоритму, успех не може изостати.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вилотијевић, М. (1996): *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Београд: Учитељски факултет.
2. Липовац, М. (1981): Компаратива придева - алгоритам препознавања у настави граматике, Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр. 2.
3. Мужић, В. (1978): *Кибернетичка истраживања у сувременом одбоју и образовању*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
4. Мужић, В. (1979): *Кибернетика у сувременој педагози*, Загреб: Школска књига.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

Радмила Богосављевић

Учитељски факултет

Сомбор

Приказ књиге

Примљено: 30. 06. 1999.

УВОД У ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ

(Др Милица Андевски; *Увод у еколошко образовање,*
Филозофски факултет, Нови Сад, 1997)

Савремена, интересантна и корисна књига др Милице Андевски УВОД У ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ читаоца не оставља равнодушним. Напротив, она га подстиче на размишљање о односу человека према својој околини, о проблему искоришћавања природних извора, о томе колико смо свесни правог значаја и вредности чисте, здраве незагађене околине и живота у њој и, посебно, о значају и улози образовања у тумачењу односа человека и природе. Разматрајући ова и слична питања, аутор др Милица Андевски наглашава значај еколошког образовања и развој еколошке свести као новог задатка образовања деце и одраслих. При томе, аутор наглашава да "важан елеменат комуникације са околином је образовање, процес учења (подучавања) путем којег се осигурује очување особености околине и путем којег појединач постаје функционални члан околине..." (стр. 9).

Књига садржи пет поглавља и биографију.

У Уводу аутор с аспекта хумане екологије прилази проблемима процеса образовања, анализи наставних метода, активности васпитаника и

васпитача, квалитета и квантитета информација које ученик прима, форме контроле вођења (дисциплине)... ...концепта самосазнања који се жели изградити код ученика. Стога се "развој еколошке свести", сматра аутор, "јавља као услов позитивних еколошких ставова и понашања" (стр. 10). "Проблем је, међутим, у томе како начела екологије применити у образовању" (стр. 10). "Намеће нам се и питање", каже даље др Андевски, "да ли је екологија модни талас у друштвеном развоју који не може да мимоиђе образовање као важан друштвени сегмент или смо достигли тачку са које данашње образовање неће моћи да разуме само себе без комуникације са околином". И одмах затим додаје да "одговор који следи иде у последњем наведеном правцу..." (стр. 11). "Расте значај еколошких питања - чување унутрашње људске природе и очување спољашње природе су захтеви сваке даље људске еманципације", пише аутор и додаје: "...у педагошкој теорији и пракси ово се јавља као израз развоја нове формулације циља педагошког рада, еколошки оријентисане педагогије (екопедагогије)" (стр. 11). "Унутар еколошки оријентисане педагогије јача учење оријентисано на будућност, иновативно учење које припрема појединача и друштво на заједничко деловање у новим ситуацијама" (стр. 12), закључује аутор.

У другом делу књиге *Улога образовања у шумачењу односа човека и природе* аутор се бави питањима образовања и односима човека и природе, еколошком кризом као покретачем активности и улогом образовања у питањима околине. При томе аутор поставља питање: "Да ли је човекова судбина детерминистичка или је неизвесна, да ли зависи само од његове слободне воље? Колика је, заправо, човекова слобода?" (стр. 13), да би на kraју др Андевски истакла: "...спознај природу да би имао мерило!" (стр. 26), јер "еколошки оријентисан човек добија шансу за испуњење снове о једном другачијем животу..." (стр. 32).

У трећем делу књиге *Еколошка свест* аутор се бави одређењем и дефинисањем еколошке свести, њеним детерминантама, као и условима њеног настанка. "Еколошка свест није статичка, заувек дата категорија, него динамичка, променљива", истиче др Милица Андевски и додаје да се "Еколошка свест... од студије до студије различито дефинише. Поставља се питање шта обухвата *еколошку свест* или 'еколошки свесно понашање'" (стр. 45), да би на kraју истакла "...да еколошку свест карактеришу еколошка знања, еколошки ставови, еколошке вредности и еколошко понашање"

(стр. 46). Говорећи о условима настанка еколошке свести, аутор то чини разматрањем следећих питања:

- промена вредности као услова настанка еколошке свести,
- губитак деловања и промена понашања као услов настанка еколошке свести,
- модификација понашања у функцији промена еколошке свести,
- анализа мера за изградњу еколошког понашања,
- еколошка свест у светлу бихејвиористичке теорије,
- еколошка свест и осећање природе.

У четвртом делу књиге *Фактори развоја еколошке свести* аутор разматра следеће факторе који утичу на развој еколошке свести и то:

- породична социјализација (лична искуства са природом у детинству и младости),
- школа,
- средства масовних комуникација,
- радна средина, при чему истиче претпоставку да управо овим факторима "припада непосредна (или најмање посредна) битна функција у изградњи еколошке свести" (стр. 87).

Пети део књиже чини *Емиријски приступ* (предмет, циљ, задаци и хипотезе истраживања, варијабле, методе, технике и инструменти, узорак, резултати истраживања, детерминанте еколошке свести и консеквенце и очекивања). Главно питање од којег се кренуло у истраживање, према аутору, је било: како измерити бригу о околини? Јер "проблем уништавања природе, питање ресурса ... уништавање ретких биљних и животињских врста, све гласнија тема о ризику здравља намећу потребу испитивања еколошке свести човека као носиоца промена у околини" (стр. 156) и додаје: "Водећа идеја овог рада је да се путем анализирања ставова и мишљења којима испитаници процењују проблеме околине, испита еколошка свест" (стр. 156). "На основу добијених података можемо рећи да човек који има развијену еколошку свест озбиљно схвата проблеме околине, осећа се лично угроженим и одговорним за проблеме околине" (стр. 156). Међутим, "недостају му знања, информације..." истиче аутор, а то је "велика препрека човековом понашању, односно деловању на решавању проблема околине" (стр. 157). "Потребне су алтернативе стимулисања еколошке свести" (стр. 157), истиче аутор, како би се човек

од тога да развије неку "екологију у дворишту", преко девизе "мислити глобално, делати локално", досегао до еколошке свести која претпоставља једну глобалну мисао по којој "последице човекове данашње непажње осећају будуће генерације" (стр. 157). У свему томе, закључује аутор, најважнији је човек, "јер он делује на природу, користи је, угрожава, њен је саставни део. Сукоб човека са природом, са самим собом, као и са другим човеком, вечита је тема рефлексије о животу, опстанку на земљи" (стр. 157).

Према добијеним резултатима, а на основу спроведеног истраживања, аутор на крају посебно наглашава улогу и значај породице и школе у развоју еколошке свести, при чему каже да је "породица ... парцијални посредник еколошких осећања, идентификације са природом. Она је почетна фаза деловања, али је евидентно да њен утицај на оне који одрастају, полако опада са одрастањем" (стр. 158) и даље додаје "и утицај школе на еколошку свест, знање и понашање показао се малим. Међутим, овде постоје неискоришћене могућности" (стр. 158).

На крају књиге дата је *Библиографија* која обухвата 273 библиографске јединице.

Ова по свему оригинална и савремена књига отвара ново поглавље у педагогији на пољу еколошког образовања деце и одраслих.

Одушељени садржином и поруком ове књиге, препоручујемо је свима онима који се баве васпитањем и образовањем, као и онима који стоје запитани пред судбином наше планете.

Хармоничан однос човека и природе који би довео до мирења човека са самим собом снажна је порука коју ова књига носи и корак даље ка таквом стремљењу.

Уместо закључка цитираћемо речи аутора ове књиге: "Поред телесног здравља, равнотеже духа, хуманог живота, поверења, пријатељства, социјалног задовољства, богатог духовног развоја... природу може спасити само наша љубав" (стр. 158).

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису **НОРМА** објављују се изворни научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прокази 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** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представе основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи:** навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) **за књиге:** презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге, (подвучено), место издања, издавач.
 - б) **за чланке у часописима:** презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланска, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никакд актуелне библиографске референце;
8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графика: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити репродуктовани 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 у издању Учитељског факултета у Сомбору

1. *Спирчна пракса стручнената*, Зборник радова, 1995, цена 30 дин.
2. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 1, цена 60 дин.
3. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 2-3, цена 60 дин.
4. мр Бранислав Гридинић и др: *Практикум из познавања природе*, 1996, цена 30 дин.
5. др Тадија Ераковић: *Калиграфија*, 1996, цена 60 дин.
6. др Тадија Ераковић: *Методика васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју*, 1996, цена 50 дин.
7. др Тадија Ераковић: *Практикум из методике васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју*, 1996, цена 60 дин.
8. др М. Трипковић и др Г. Трипковић: *Оследи из социологије породице*, 1996, цена 60 дин.
9. др Драган Коковић: *Оследи из социологије религије*, 1996, цена 60 дин.
10. др Ђорђе Ђурић: *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, 1996, цена 40 дин.
11. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 1-2, цена 60 дин.
12. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 3, цена 60 дин.
13. др Д. Коковић и др М. Ненадић: *Оследи из социологије образовања*, 1997, цена 60 дин.
14. др Јелена Косановић: *Култура говора са речептиром*, 1997, цена 100 дин.
15. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 1-2, цена 60 дин.
16. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 3, цена 60 дин.
17. др Јанош Пинтер: *Математичко моделовање у почетној настави математике*, 1997, цена 60 дин.
18. мр Радица Жуљевић: *Приручник за руски језик*, 1997, цена 80 дин.
19. Мирјана Ерг: *Приручник за немачки језик*, 1997, цена 80 дин.
20. Мира Лончаревић: *Приручник за енглески језик*, 1997, цена 80 дин.
21. *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања*, Монографија 1, 1997, цена 60 дин.
22. *Бедекер*, 1997, цена 15 дин.
23. *Особине ученика и модели диференциране наставе - чиниоци ефикасности основног образовања*, Монографија 2, 1998, цена 30 дин.
24. *Алманах-календар 1998*, 1998, цена 80 дин.
25. др Милан Коцничар: *Приручник за физичко васпитање*, 1998, цена 60 дин.
26. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 1, цена 60 дин.
27. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 2-3, цена 60 дин.
28. *Насавни јлан и програм основних ступија*, 1998.
29. *Насавни јлан и програм специјалистичких ступија*, 1999.
30. др Ђорђе Ђурић: *Психологија и образовање*, 1999, цена 60 дин.
31. др Миле Ненадић: *Увод у социологију*, 1999, цена 100 дин.
32. др Недељко Родић: *Методика секторских активности*, 1999, 80 дин.
33. др Атила Сам: *Основа социологија*, 1999, 60 дин.
34. Информатор, 1999, цена 10 дин.
35. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1999, бр. 1-2, цена 60 дин.

Поруџбине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор