

UDK 37

YU ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1—2



СОМБОР, 1997.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ИЗДАВАЧ

Учитељски факултет Сомбор

ЗА ИЗДАВАЧА

Др Ненад Петровић

САВЕТ ЧАСОПИСА

Др Велимир Сотировић, Нови Сад,
председник

Илија Варићак, Сомбор

Др Ђорђе Ђурић, Сомбор

Мр Миодраг Игњатовић, Београд

Др Илија Купрешанин, Сомбор

Др Драган Коковић, Нови Сад

Др Милан Липовац, Сомбор

Др Ненад Петровић, Сомбор

Др Маргит Савовић, Суботица

Јован Стричевић, Сомбор

Др Томислав Цветковић, Сомбор

* * *

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

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

* * *

Часопис излази три пута
годишње.
Радови се рецензирају и
категоришу.
Рукописи се не враћају.

УРЕДНИШТВО

Др Ђорђе Ђурић,
главни и одговорни уредник

Др Стојан Бербер

Др Јелена Косановић

Др Јово Малешевић

Др Јанош Пинтер

КОРИЦЕ

Мр Драган Савић, акад. сликар

ПРЕВОДИЛАЦ

Горана Раичевић

ЛЕКТОР

Др Драгољуб Гајић

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Мр Славко Кнежевић

АДРЕСА УРЕДНИШТВА

Учитељски факултет Сомбор

Подгоричка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030, 28-986

Факс (025) 26-461

Жиро рачун: 46300-603-5-2047

ПРИПРЕМА

Учитељски факултет Сомбор

Издавачка делатност

* * *

ШТАМПА

”МЛАДОСТ“ ДП

Оџаци

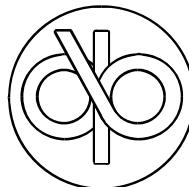
Индустријска зона бб

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет Сомбор

Норма

ЧАСОЛИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1–2



СОМБОР, 1997.

САДРЖАЈ

ОПШТИ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗОВАЊА	9
Академик Г. Д. Глејзер:	
Геометрија у школи - проблеми просуђивања	9
Академик Г. Д. Глейзер:	
ГЕОМЕТРИЈА В ШКОЛЕ - проблемы и суждения	19
Др Милан Недељковић:	
Промене у друштву и образовању и образовање наставника	29
Др Милан Ратковић:	
Реформисати образовање - зашто, шта, како и када	49
Др Јанош Пинтер:	
Модел савремене основне школе	63
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ	75
Др Томислав Цветковић:	
Систем облика писаних састава	75
Мр Јелина Ђурковић:	
Од колективне матрице ка личном исказу	87
Мр Радиша Жуљевић:	
Занимљиви материјали за фонетске вежбе на часовима руског језика у почетним разредима основне школе	101
ПСИХОЛОГИЈА	119
Татјана Тубић:	
Примена "фази" логике у обради резултата пријемних испита	119
Мр Рада Којић:	
Ставови родитеља према свом ментално ретардираним детету	141

ЛИКОВНА КУЛТУРА	147
Мр Драган Савић: Откривање талентованих ученика у настави ликовне културе и рад са њима	147
ФИЗИЧКА КУЛТУРА	155
Др Недељко Родић: Проблеми утврђивања структуре моторичких способности	155
ТРАДИЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ	171
Јован Васиљевић: Улога Учитељске школе у Сомбору у развоју музичког живота код Срба у Аустроугарској	171
ПРИКАЗИ КЊИГА	189
Др Раде Родић: Психолошка подлога образовању	189

C O N T E N T S

GENERAL PROBLEM'S OF EDUCATION	9
Akademik G. D. Glejzer:	
Geometry in the school - problem's of judgement	9
Akademik G. D. Gleyzer:	
ГЕОМЕТРИЯ В ШКОЛЕ - проблемы и суждения.....	19
Dr Milan Nedeljković:	
Changes in the society and education and the education of teachers	29
Dr Milan Ratković:	
To reform education - why, what, how, when	49
Dr Janoš Pinter:	
A contemporary primary school model	63
LANGUAGE AND LITERATURE	75
Dr Tomislav Cvetković:	
Sistem forms of writing compositons	75
Mr Jelina Đurković:	
From a collective matrix towards personal expression	87
Mr Radica Žuljević:	
Interesting materials for phonetic exercises on the Russian language classes in the first forms of primary school.....	101
PSYHOLOGY	119
Tatjana Tubić:	
Using "fuzzy" logical in a treatment of the entrance examination results	119
Mr Rada Kojić:	
Parent's attitudes towards mentally retarded child	141

ART AND EDUCATION	147
Mr Dragan Savić:	
How to discover talented pupils on art classes and how to work with them	147
PHYSICAL CULTURE	155
Dr Nedeljko Rodić:	
The problem of motor capabilities structure establishing	155
TRADITION AND EDUCATION	171
Jovan Vasiljević:	
The role of teacher's school in Sombor in development of music life of Serbs in Austria-hungary	171
REVIEWS	189
Dr Rade Rodić:	
Psyhological base to education	189

ОПШТИ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗОВАЊА

Григориј Давидович Глејзер
Академик Руске академије
образовања
Москва

Прегледни чланак
UDK: 372.851.4
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.9-18
Примљено: 20. 01. 1997.

ГЕОМЕТРИЈА У ШКОЛИ - проблеми и просуђивања -

*

Резиме: У раду се разматра основна концепција наставе геометрије у општеобразовној школи у Русији. Међу циљевима и задацима наставе геометрије доминира, пре свега, развој логичког мишљења. У реформисаној настави геометрије циљеви наставе имплицирају и општекултурне, научне и практичне аспекте. Савремена настава геометрије уважава принцип природне сврсисходности, да би ученик у процесу њеног изучавања прошао основне етапе развоја геометрије као науке. Отуда се настава реализује кроз четири фазе: очигледне геометрије, практичне геометрије, систематске геометрије и аксиоматске геометрије.

Кључне речи: циљеви наставе геометрије, реформа наставе геометрије у Русији.

*

Summary: The basic conception of geometry instruction in Russian schools for general education has been considered in the essay. Among the aims and tasks of geometry teaching the one that dominates is the development of

logical thinking. In the reformed geometry teaching, the aims of instruction implicate universal cultural, scientific and practical aspects. Contemporary geometry teaching respects the principle of natural appropriateness in order to a student in the studying process comes through basic periods in development of geometry as a science. Therefore the teaching is realized throughout 4 phases: obvious geometry, practical geometry, system geometry and axiomatic geometry.

Key words: aims of geometry instruction, geometry instruction reform in Russia.

*

Недавно сам разговарао са својим суседом, живањим и радозналим учеником седмог разреда. Он је рекао да му је геометрија најнеомиљенији предмет у школи. На своје питање чиме се они баве на часовима геометрије добио сам одговор: "Доказујемо теореме". На моју молбу да докаже било коју од њих безуспешно је покушавао да докаже теорему о збиру углова троугла. После тога прешао је на лакшу теорему о једнакости углова на основи једнакокраког троугла. Али и овде је претрпео неуспех јер није успео да објасни да ли је троугао ABC подударан троуглу BCA . "Зар Вам није јасно да је та једнакост неоспорна?" - рекао је он и продужио: "Па слева и сдесна је доцртан један те исти троугао; мени је и тако све јасно, али учитељица свеједно захтева да се нешто доказује". То није анегдота. Питајте било ког ученика, који је почeo да изучава геометрију, и он ће рећи слично овоме. Опште је позната чињеница да код већине ученика не постоји интересовање за геометрију, а знања из тог предмета се налазе на недопустиво ниском нивоу. О томе говоре и учитељи и наставници виших школа и родитељи и сами ученици.

Наравно, може се набројати много узрока који доводе до тако бедних резултата. Било какви циљеви да се декларишу програмима и многобројним методичким препорукама, школски уџбеник и створена у нас традиција наставе формирани методологијом и методиком стабилног уџбеника довели су до схватања да је основни циљ наставе геометрије развој логичког мишљења код ученика. Тада циљ се још више хипертрофира преобразујући се у недостиган задатак у раној етапи наставе - формирање аксиоматског начина мишљења код ученика. Због тога развој логичког мишљења фактички постаје не само основни већ у суштини једини циљ наставе, одузимајући практично од ученика и наставника сву снагу и време.

И поново, већ по који пут у последњих 15-20 година поставља се питање о неопходности преиспитивања садржине и методике наставе геометрије у школи. Та неопходност је сазрела. У низу публикација штампани су концепције које много обећавају и конкретни предлози за ревизију садржина геометријског образовања. Али како се мени чини, ти предлози, без обзира на разумност и сврсисходност многих од њих, имају ипак локални карактер и усмерени су на усавршавање постојећег система наставе геометрије у школи. Њихова реализација може у најбољем случају да олакша усвајање поједињих чињеница и овладавање конкретним методама. Многобројна усавршавања сличне врсте у прошлости нису довела да суштинског побољшања квалитета геометријске припреме ученика средње школе. По мом мишљењу мора бити речи о конкретној реформи целокупног система геометријског образовања у школи.

Пре свега, истакнимо да постоје суштинске разлике између захтева о знањима и умењима ученика, који су предвиђени образовним стандардима (види: "Математика у школи", 1993, бр. 4) и оним нивоом геометријског развоја које традиционално очекује друштво од савременог, културног човека који жели у будућности да постане инжењер, техничар или квалификовани радник. На овај друштвено очекивани ниво постављају се додатно повећани захтеви концепције перманентног образовања. Није тајна да се геометријски развој може убрајати у најважније факторе који обезбеђују спремност човека за перманентно образовање и самообразовање у најразличитијим областима човекове делатности.

Ако се удубимо у суштину геометријског образовања, постаје јасно да су његови циљеви разноврснији и садржајнији него ли овладавање неким фондом конкретних знања, умења и навика, који произилазе на основу декларисаног главног задатка течaja - развој логичког мишљења. У вези са тим ја хоћу са потпуном одређеношћу истаћи да у геометрији нема и не може бити монопола на развој логичког мишљења, она не поседује монопол на апстракцију. Појмови "маса", "сила", "брзина", "напон" и др. представљају идеализацију физичке реалности приближно таквог нивоа као геометријски појмови "тачка", "права", "простор" или као појмови анализе, "број", "однос", "функција".

Циљеви наставе, које очекује друштво, могу се представљати у својству органске синтезе општекултурних, научних (правих геометријских) и практичних циљева. Иако су научни и практични циљеви

више или мање јасни, то су општекултурни сведени само на развој логичког мишљења. Општекултурни циљеви наставе геометрије, свакако, у првом реду претстављају свестрани развој мишљења ученика. И не само мишљења вербално-логичког, већ не у мањем, а може бити и у већем степену очигледно-делатног (практичног), а, такође, и очигледно сликовитог. У активном развоју последња два облика мишљења мора се испољити специфичност предмета који изучава својства тродимензионалног Еуклидовог простра, који се на малим околним парцелама не удаљава сувише од геометрије реалног физичког простора и у потпуности користи служењу нашег земаљског живљења и земаљске инжињеријско-техничке делатности.

Отуда постаје јасно да у настави геометрије са једнаком упорношћу морамо тежити ка развијању код ученика интуиције, сликовитог (просторног) и логичког мишљења и формирању конструктивно-геометријских вештина и навика.

Према томе, резултати наставе, које друштво очекује, могу бити остварени ако течaj не ограничимо на уске, научне, чисто геометријске циљеве, већ га организујемо како би се у органској повезаности ефективно развијала код ученика таква својства интелекта као што су:

- геометријска интуиција (на облике, конструкције, особине методе, структуре и доказа);
- просторно мишљење (једно-дво-тродимензионална Еуклидска представљања и просторне апстракције, њихово уопштавање, покретљивост, стабилност, анализа и синтеза геометријских слика, просторна имагинација);
- логичко мишљење (геометријски појмови и опште појмовне везе, овладавање правилима логичког закључивања, разумевање и чување у памћењу конкретних доказа, овладавање разноврсним геометријским методама);
- способност конструктивно-геометријске делатности (разумевање скаларних величина, познавање начина увођења метрике у тродимензионалном Еуклидовом простору, вештине мерења и израчунавање дужине, површине, обима геометријских тела и других њихових елемената, вештине цртања и израде геометријских објеката);
- овладавање, макар и у минималном обиму симболичким језиком геометрије (разумевање геометријских симбола, вештина записивања у симболичком облику решења и доказа).

Према томе, при реформи система геометријског образовања у школи треба имати у виду да је изучавање геометрије значајно због различитих тачака гледишта:

- логичке - изучавање геометрије је извор и средство активности интелектуалног развоја човека, његових умних способности;
- сазнајне - помоћу геометрије дете упознаје свет који га окружује, његове просторне и квантитативне односе;
- практичне - тродимензионална Еуклидова геометрија је основа која обезбеђује спремност човека за овладавање како граничним дисциплинама, тако и многим професијама, чини му се доступним перманентно образовање и самообразовање;
- историјске - на примерима из историје се прати не само развој математике већ и људске културе у целини;
- филозофске - геометрија помаже осмишљавању света у којем живимо, формира код човека развојне научне представе о реалном физичком простору.

Јасно је да постојећи систем геометријског образовања, када се у школи изучава у два строго разграничене течaja - геометрија и стереометрија - оријентисаних у основи на развој логичког мишљења у крајње апстрактном аксиоматском облику, не може обезбедити остваривање напред набројаних (никако иссрпних облика!) циљева наставе геометрије. Овоме треба додати да су елементи геометрије у I-IV, па и у V-VI разреда сада оријентисани не толико на самосталне циљеве наставе колико на пропедевтичку припрему ученика за усвајање формалних течајева који су се формирали од VII до XI разреда.

Ја сам присталица формирања геометријског (као, уосталом, и сваког другог) образовања на принципу који условно називамо принципом природне сврсисходности.

Суштина овога принципа, по мом мишљењу, састоји се у томе да ученик у процесу изучавања геометрије, у процесу свог геометријског развоја, мора у скраћеном облику проћи основне етапе развоја геометријске науке. Само тако ће бити обезбеђен природни процес развоја, који не игнорише, већ уважава многовековно историјско искуство човечанства и ослања се на њега. Прескакање етапа, жеља да се одмах у раним ступњевима развоја ученика прилагоди савременим научним приступима је, по мом мишљењу, бременито озбиљним гносеолошким последицама, сметњама у нормалном, природном развоју. Оно доводи до неразумљивости течаја, до формалног усвајања, губитка интересовања за учење и отуђивање многих ученика од

геометрије. Тако, на пример, стоји ствар са покушајима да се течај планиметрије изради од самог почетка на аксиоматској основи или да се изучавају геометријске трансформације на основу теорије сликања (одражавања). То негативно искуство је стечено не само услед наше методике, већ и стране (довољно је подсетити се на искуство модернистичких течајева математике створених 60-их и 70-их година у Француској, Белгији, САД).

Обично се издвајају три периода у развоју геометрије: дogrчки, грчки и савремени. Назив периода смо узели условно, пошто их не повезујемо са хронолошким границама, већ их одређујемо само геометријском методологијом, начинима доказивања и систематизације материјала који су се примењивали у сваком периоду.

У дogrчком раздобљу геометрија је представљала емпиријску науку. Многобројне геометријске чињенице, које су поседовали, неколико хиљада година пре нашег времена, стари Египћани, Вавилонци, Индузи, Кинези и други народи, били су резултати посматрања, искуства и експеримента. Практичне методе, које су се примењивале у том периоду, све до сада, одушевљавају својом оригиналношћу и оштроумношћу. Као пример може послужити очигледни доказ Питагорине теореме или експериментално постављање формуле површине сфере.

Почетком VI века пре наше ере Грци су се упознали са египатском геометријом и у току неколико столећа развили је до највећег степена савршенства. У старој Грчкој додгодио се постепен прелаз од практичне геометрије ка теоријској. У том периоду откривене су многе геометријске чињенице, али, главно је, што су биле изграђене савршене логичке методе и цео геометријски материјал је био доведен у складан систем, који је описао Еуклид у својим чувеним "Елементима". Методолошка савршенства "Елемената" толико су велика да су они у току 2000 година имали велики утицај на развој геометрије практично у целом свету.

Почетак савременог периода развоја геометрије повезан је са разрадом аксиоматске методе. Са савремених позиција у основу геометрије положена је структура простора, који је одређен неким системом аксиома. Савремена геометрија представља могућност да се разматрају модели не само физичког простора већ и простора било које структуре, чији појмови и својства су подесни за геометријску схему.

У складу са тим основним етапама развоја геометрије, систем школског геометријског образовања, по мом мишљењу, мора представљати један предмет, који се састоји из три или четири органски међусобно повезаних течачева.

Први течај - Очигледна геометрија. Он се мора изучавати у основној школи. Његов основни циљ се састоји у обогаћивању геометријских представа ученика, у њиховом упознавању са максимално богатом гарнитуром геометријских тела (како равних, тако и просторних), у усвајању основне геометријске терминологије, у стицању вештина и навика цртања геометријских тела.

Основни облици наставне делатности на тој етапи су:

- посматрање и израда (цртање) дводимензионалних и тродимензионалних геометријских тела од хартије, картона, пластелина;
- једноставни геометријски експерименти утврђивања најпростијих својстава тела (на пример, једнакости, исте структуре, исте величине, симетричности), мерење и моделовање.

Други течај - Практична геометрија. Она се може изучавати у петом-шестом разреду. Главни циљ се састоји у обогаћивању просторних представа ученика и упознавању са основним чињеницама из планиметрије и стереометрије. На том течају ученици практичним методама (помоћу искуства и експеримента) утврђују основне геометријске чињенице (својства равних и просторних тела), уче да их примене у радном образовању, у практичној активности.

Основни облици наставне делатности при изучавању овог течјаја су:

- мерење, израда, цртање, искуство или експеримент, моделовање и конструисање геометријских фигура, израчунавање на основу формула добијених искуственим путем уз примену рачунарске технике.

Постепено и опрезно се овде уводе и дедуктивни закључци, одвојена вероватна расуђивања која припремају ученике за систематско усвајање течјаја. На пример, на овој етапи ученици помоћу развијања омотача могу бити упознати са формулама површина геометријских тела, помоћу шупљих тела (преливајући воду или пресипајући песак из једног таквог тела у друго) ученици су у стању да утврде формуле обима геометријског тела - како полиедара, тако и

ротационих тела; по цртежима, корситећи се готовим формулама, они треба да нађу обиме комбинованих геометријских тела.

Прва и друга етапа школске геометрије могу бити обједињени у јединствен течaj очигледно-практичне геометрије, који се методолошки подудара са догрчким периодом развоја геометрије.

Трећи течaj - Систематски течaj геометрије. Он се мора изучавати у основној школи, настављати у средњој, било да се састоји из два дела - планиметрија и стереометрија - било пак, да буде јединствен течaj геометрије. Чак при традиционално - раздвојеном презентовању планиметрије, по мојим схватањима, у течaj планиметрије сврсисходно циљу, изграђеном на фузионистичким принципима, потребно је увести стереометријске појмове и чињенице. Ово је тим више неопходно због многих ученика деветогодишње школе који неће наставити своје образовање у X разреду, већ у стручним школама, колеџу или техничким школама. Без довољно богатог фонда тродимензионалних представа, без развијеног просторног мишљења, незамисливо је квалитетно усвојити многе општетехничке и специјалне дисциплине. По својој логичкој структури тај течaj се мени чини индуктивно-дедуктивним. Његов циљ се састоји у изучавању геометрије на основу систематизације и довођења у логички повезан систем појмова и чињеница научених у прва два течaja. Основни предмет проучавања морају бити инваријантне група кретања и група сличности, тј. основа течaja природно постаје геометријска трансформација, укључујући векторе, који симболишу преносна кретања. Са тиме ће бити завршена реформа школског течaja математике на функционалној основи започета још почетком XX века.

За дискусију је и питање постављања овог течaja на аксиоматској основи. Овде је у поређењу са општим образовним школама (искључујући школе и разр. математичког смера) потребно размотрити два питања. Прво се садржи у томе да ли мора школски уџбеник бити принципијелно састављен на аксиоматској основи. Друго, да ли је потребно ову аксиоматику доводити до ученика у отвореном виду и од самих првих корака у геометрији код њих формирати аксиоматски начин мишљења. На оба ова питања позитивно одговара, на пример, уџбеник А. В. Погорелова. Ја, такође, сматрам, да школски уџбеник мора бити израђен на аксиоматској основи. Принцијелну могућност израде школског уџбеника на лако прегледној аксиоматици доказао је још Ц. Биркгоф. А израда таквих оригиналних уџбеника,

који су написани на аксиоматској основи, као "Геометрија 6-8" у редакцији А. Н. Колмогорова или "Геометрија 6-10" А. Б. Погорелова, доказали су да је принципијелно могуће за ученике средњих школа учинити доступном, лако прегледну аксиоматику Еуклидове геометрије.

Истовремено, суштина аксиоматске методе се састоји у логичкој изради апстрактне теорије, у којој су њени основни појмови без садржине. Када уносимо у те појмове конкретну садржину, онда добијамо модел или интерпретацију те теорије. На такав начин суштина аксиоматског метода, његово средиште се састоји у могућности различитих интерпретација геометрије. Педагогу, који разумно мисли, јасно је да на савременом нивоу развоја методике није могуће да сви ученици основне школе достигну разумевања аксиоматске структуре геометрије. Ово потврђује и вишегодишње искуство у раду са управо наведеним наставним приручницима. Зато сам ја присталица израде школског течaja геометрије на аксиоматској основи, сматрам да аксиоматику не треба саопштавати у откривеном облику свим ученицима, она може да остане у уџбенику "изван кадра" и детаљно се открива само у приручнику за наставника. Наставник је обавезан да прецизно упозна целу логичку структуру течaja и да уме сваку теорему, која се налази у уџбенику, да докаже позивајући се на аксиоме. Докази ученика ће имати својство веродостојних расуђивања.

За реализацију ове идеје могу се применити различити прилази. На пример, у почетку на основу убедљивих очигледних размишљања пожељно је формулисати доволно моћне тврдње које ће омогућити да се са ученицима брзо пређе на решавање великог броја садржајних задатака. Такве тврдње се односе, на пример, на теорему о збиру углова троугла или Питагорину теорему. Затим, после решавања великог броја садржајних геометријских задатака када ученици сакупе доволно велик број геометријских чињеница, формираће ће се одређен ниво логичке културе, развиће се просторно мишљење, могуће је открити логичку структуру течaja и саопштити да даље ученици имају право при доказивању теорема да се служе само познатим фондом појмова и тврдњи. Самим тим ученици ће бити уведени постепено и природно у дедуктивне методе.

Разматрање питања о аксиоматској методи, потпуности и непротивуречности аксиоматике, могућности минимизације броја аксиома, интерпретација, по мом мишљењу, излазе ван оквира основног програма средње школе.

Четврти течај, мали по обиму, израђен на аксиоматској основи, по мом мишљењу, може бити уведен само у старијим разредима математичке школе или факултативно за ученике који испољавају повећано интересовање за математику. Овде могу бити разматрана питања геометрије, њена аксиоматска структура, проблеми потпуности и непротивуречности аксиоматике, могућности различитих интерпретација Еуклидове геометрије и друга питања која се односе на дедуктивни метод.

Ето како се нама чини структура геометријског образовања у школи. Наравно, могу бити и другачији методички приступи.

Превела са руског

мр Радица Жуљевић

Григори Давыдович Глейзер
академик Российской
академии образования
Москва

Прегледни чланак
UDK: 372.851.4
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, р.19-28
Примљено: 20. 01. 1997.

*

**ГЕОМЕТРИЯ В ШКОЛЕ:
проблемы и суждения**

Недавно я беседовал со своим соседом, подвижным и любознательным семиклассником. Он сообщил, что в школе самый нелюбимый его предмет - геометрия. На мой вопрос, чем же они занимаются на уроках геометрии, я получил ответ: "Доказываем теоремы". На мою просьбу доказать какую-нибудь из них он безуспешно пытался обосновать теорему о сумме углов треугольника. После этого он перешел к более легкой теореме о равенстве углов при основании равнобедренного треугольника. Но и тут потерпел неудачу, не сумев объяснить, равен ли треугольник *ABC* треугольнику *BCA*. "Неужели Вам неясно, что это равенство верно? - сказал он и продолжил. - Ведь слева и справа записан один и тот же треугольник; мне и так все ясно, но учительница все равно требует что-то доказывать." Это не анекдот. Спросите любого ученика, приступившего к изучению геометрии, и он скажет примерно то же самое. Общеизвестен факт, что у подавляющего большинства учащихся отсутствует интерес к геометрии, а знания по этому предмету находятся на недопустимо низком уровне. Об этом говорят и учителя, и преподаватели вузов, и родители, и сами учащиеся.

Конечно, можно назвать много причин, приводящих к столь плачевным результатам. Какие бы цели не декларировались программами и многочисленными методическими рекомендациями, школьный учебник и сложившаяся у нас традиция преподавания, в основном формируемая методологией и методикой стабильного учебника, привела к представлению о том, что основная цель обучения геометрии -

развитие логического мышления у учащихся. Более того, эта цель еще гипертрофируется, преобразуясь в недостижимую на раннем этапе обучения задачу - сформировать у учащихся аксиоматический образ мышления. Из-за этого развитие логического мышления становится фактически не только основной, но и, по существу, единственной целью обучения, отнимая у учащихся и учителей практически все силы и время.

И снова, в который уже раз за последние 15-20 лет, ставится вопрос о необходимости пересмотра содержания и методики обучения геометрии в школе. Необходимость такая назрела. В ряде изданий опубликованы широковещательные концепции и конкретные предложения по пересмотру содержания геометрического образования. Но, как мне представляется, эти предложения, несмотря на разумность и целесообразность многих из них, носят все же локальный характер и направлены на совершенствование действующей системы обучения геометрии в школе. Их реализация может в лучшем случае облегчить усвоение отдельных фактов и овладение конкретными методами. Многочисленные усовершенствования подобного рода в прошлом не привели к существенному улучшению качества геометрической подготовки учащихся средней школы. Речь должна идти, по моему мнению, о коренной перестройке всей системы геометрического образования в школе.

Прежде всего заметим, что имеются существенные различия между требованиями к знаниям и умениям учащихся, которые предусмотрены образовательными стандартами (см.: *Математика в школе*, 1993. №4), и тем уровнем геометрического развития, который традиционно ожидает общество от современного культурного человека, желающего в будущем стать инженером, техником или квалифицированным рабочим. На этот общественно ожидаемый уровень накладывает дополнительные повышенные требования концепция непрерывного образования. Не секрет, что геометрическое развитие может быть относено к важнейшему фактору, обеспечивающему готовность человека к непрерывному образованию самообразованию в самых областях человеческой деятельности.

Если вдуматься в сущность геометрического образования, то становится ясным, что его цели более разнообразны содежательны,

нежели овладение некоторым запасом конкретных знаний, умений и навыков, происходящее на фоне декларируемой сверхзадачи курса - развитие логического мышления. В связи с этим хочу со всей определенностью подчеркнуть, что у геометрии нет и быть не может монополии на развитие логического мышления, она не обладает монополией на абстракцию. Понятия *масса*, *сила*, *скорость*, *напряжение* и др. представляют собой идеализацию физической реальности примерно такого же уровня абстракции, как геометрические понятия *точка*, *прямая*, *пространство* или как понятия анализа: *число*, *отношение*, *функция*.

Общественно ожидаемые цели обучения геометрии можно себе представить в качестве огранического синтеза общекультурных, научных (собственно геометрических) и прикладных целей. И если научные и прикладные цели обучения геометрии более или менее ясны, то общекультурные сведены лишь развитию логического мышления. Общекультурные цели обучения геометрии, конечно же, в первую очередь предполагают всесторонне развитие мышления учащихся. Не только мышления вербально-логического, но и в не меньшей, а может быть, большей степени наглядно-действенного (или практического), также наглядно-образного. В активном развитии последних двух видов мышления и должна проявляться специфика предмета, изучающего свойства трехмерного евклидова пространства, которое на небольших околосземных участках не слишком сильно отклоняется от геометрии реального физического пространства и вполне обеспечивает обслуживание нашего земной инженернотехнической деятельности. Отсюда становится ясным, что при обучении геометрии мы с одинаковым упорством должны стремиться к развитию у учащихся интуиции, образного (пространственного) и логического мышления, к формированию у них конструктивно-геометрических умений и навыков.

Следовательно, общественно ожидаемые результаты, если мы не замкнем курс на узких научных чисто геометрических целях, а сконструируем его таким образом, чтобы он в органической взаимосвязи аффективно развивал у учащихся такие свойства интеллекта, как:

- **геометрическая интуиция** (на образы, конструкции, свойства, методы построения и доказательства);

- **пространственное мышление** (одно-двух, трехмерные евклидовы представления и пространственные абстракции, их обобщенность, подвижность, устойчивость, анализ и синтез геометрических образов, пространственное воображение);

- **логическое мышление** (геометрические понятия и общие понятийные связи, владение правилами логического вывода, понимание и сохранение в памяти конкретных доказательств, владение разнообразными методами геометрии);

- **особость к конструктивно-геометрической деятельности** (понимание сущности скалярных величин, знание приемов введения метрики в трехмерном евклидовом пространстве, умение определять, измерять и вычислять длины, площади, объемы геометрических фигур и другие их элементы, умение изображать геометрические фигуры и выполнять геометрические построения, моделировать, конструировать геометрические объекты);

- **владение хотя бы в минимальном объеме символическим языком геометрии** (понимание геометрических символов, умение записывать в символической форме решения и доказательства).

Итак, при перестройке системы геометрического образования в школе нужно иметь в виду, что изучение геометрии важно с различных точек зрения: **логической** - изучение геометрии является источником и средством активного интеллектуального развития человека, его умственных способностей; **познавательной** - с помощью геометрии ребенок познает окружающий мир, его пространственные и количественные отношения; **прикладной** - трехмерная евклидова геометрия является той базой, которая обеспечивает готовность человека к овладению как смежными дисциплинами, так и многими профессиями, делает для него доступным непрерывное образование и самообразование; **исторической** - на примерах из истории развития геометрии прослеживается развитие не только математики, но и человеческой культуры в целом; **философской** - геометрия помогает осмыслить мир, в котором мы живем, сформировать у человека развивающиеся научные представления о реальном физическом пространстве.

Ясно, что существующая система геометрического образования, когда в школе изучаются два строго разграниченных курса - планиме-

трия и стереометрия, ориентированные, в основном, на развитие логического мышления в его крайне абстрактной аксиоматической форме, не может обеспечить достижение перечисленных выше (далеко не исчерпывающим образом!) целей обучения геометрии. К этому следует добавить, что элементы геометрии в I-IV, да и в V-VI классах сейчас ориентированы не столько на самостоятельные цели обучения, сколько на пропедевтическую подготовку учащихся к усвоению сложившихся формальных курсов в VII-XI классах.

Какова же, по нашему мнению, должна быть система геометрического образования в современной школе, чтобы она могла обеспечить общественно ожидаемый уровень геометрической подготовки учащихся, общественно значимые цели обучения геометрии в школе"? Отвечая на этот вопрос, следует вначале заметить, что я являюсь сторонником построения геометрического (как, впрочем, и всякого другого) образования на принципе, условно называемом принципом природоцелесообразности.

Сущность этого принципа, по моему мнению, состоит в том, что ученик в процессе изучения геометрии, в процессе своего геометрического развития должен пройти в свернутом виде основные этапы развития геометрической науки, не перескакивая ни через один из них. Тем самым будет обеспечен естественный процесс развития, не игнорирующий, а учитывающий многовековой исторический опыт человечества и опирающийся на него. Перескакивание через этапы, желание сразу на ранних ступенях развития учащихся приобщить их к современным научным подходам чревато, по моему мнению, серьезными гносеологическими последствиями, нарушениями в нормальном, естественном, развитии. Оно приводит к недоступности курса, формальному его усвоению, потере интереса к учению, отчуждению многих учащихся от геометрии. Так, например, обстоит дело с попытками построить курс планиметрии с самого начала на аксиоматической основе или изучить геометрические преобразования на основе теории отображений. Этот отрицательный опыт приобретен не только нашей методикой, но и зарубежной (достаточно вспомнить опыт модернистских курсов математики, созданных в 60-70-е гг. во Франции, Бельгии, США).

Какие же основные периоды можно выделить в развитии геометрии? Обычно выделяют три периода: догреческий, греческий и современный. Названия периодов мы взяли в кавычки, так как не связываем их хронологическими границами, а определяем лишь методологией геометрии, способами доказательства и систематизации материала, применяемыми в каждом периоде. В догреческий период геометрия представляла собой эмпирическую науку. Многочисленные геометрические факты, которыми на несколько тысячелетий до нашего времени владели древние египтяне, вавилоняне, индузы, китайцы и другие народы, были получены в результате наблюдений, опыта, эксперимента. Применяемые на этом этапе практические методы до сих пор восхищают оригинальностью и остроумием. Такими примерами может служить наглядное доказательство теоремы Пифагора или экспериментальное установление формулы площади поверхности сферы. В начале VI в. до нашей эры греки познакомились геометрией египтян и в течение нескольких столетий развили ее до высшей степени совершенства. В Древней Греции произошел постепенный переход от практической геометрии к теоретической. В этот период были открыты многие геометрические факты, но, главное, были выработаны совершенные логические методы и весь геометрический материал приведен в стройную систему, описанную Евклидом в своих знаменитых ***"Началах". Методологические совершенства *Начал* столь велики, что они в течение двух тысячелетий оказывали огромное влияние на развитие геометрии и одновременно служили учебником геометрии практически во всем мире.

Начало современного периода развития геометрии связано с разработкой аксиоматического метода. С современных позиций в основу геометрии положена структура пространства, определяемая некоторой системой аксиом. Современная геометрия представляет возможность рассматривать модели не только физического пространства, но и пространства любой структуры, чьи понятия и свойства подходят под геометрическую схему.

В соответствии с этими основными этапами развития геометрии система школьного геометрического образования, по моему мнению,

должна представлять собой единый предмет, состоящий из трех или четырех ограниченно взаимосвязанных курсов.

Первый курс - *Нагладная геометрия*. Он должен изучаться в начальной школе. Основная его цель состоит в обогащении геометрических представлений учащихся, в ознакомлении их с максимально богатым набором геометрических фигур (как плоских, так и пространственных), в усвоении основной геометрической терминологии; в приобретении умений и навыков изображать (рисовать) геометрические фигуры.

Основные виды учебной деятельности на этом этапе:

- наблюдение и изготовление (рисование) двумерных и трехмерных геометрических фигур из бумаги, картона, пластилина;
- несложные геометрические эксперименты для установления простейших свойств фигур (например, равенства, равносоставленности, равновеликости, симметричности); измерение; моделирование.

Второй курс - *Практическая геометрия*. Он может быть изучен в В-ВИ классах. Главная его цель состоит в том, чтобы существенно обогатить пространственные представления учащихся, ознакомить их с основными фактами планиметрии стереометрии. В этом курсе учащиеся практическими методами (с помощью опыта или эксперимента) устанавливают основные геометрические факты (свойства плоских и пространственных фигур), учатся их использовать при трудовом обучении, в практической деятельности.

Основные виды учебной деятельности при изучении этого курса: измерение построение, изображение, опыт или эксперимент, моделирование и конструирование геометрической наглядности, вычисления по формулам, полученным опытным путем с применением вычислительной техники.

Постепенно и осторожно здесь вводятся и дедуктивные умозаключения, отдельные правдоподобные рассуждения, готовящие учащихся к усвоению систематического курса. Например, на этом этапе учащиеся с помощью разверток могут быть ознакомлены с формулами площадей поверхностей геометрических тел, с помощью полых тел

(переливая воду или пересыпая песок из одного такого тела в другое) школьники в состоянии установить формулы объемов геометрических тел - как многранников, так и тел вращения; по чертежам, пользуясь готовы формулами, они должны находить объемы комбинированных геометрических тел.

Первый и второй этапы школьной геометрии могут быть объединены в единый курс наглядо-практической геометрии, методологически соответствующей докреческому периоду развития геометрии.

Третий курс - *Систематический курс геометрии*. Он должен изучаться в основной школе, продолжаться в старшей школе и либо состоять из двух частей - планиметрии и стереометрии, либо быть единственным курсом геометрии. Даже при традиционном раздельном изложении планиметрии и стереометрии, по моим представлениям, курс планиметрии целесообразно строить на физионистских принципах, т. е. в него в органической связи с планиметрическим материалом должны быть введены стереометрические понятия и факты. Это тем более необходимо, что многие выпускники девятилетней школы будут продолжать свое образование не в Э классе, а профессиональном училище, колледже или техникуме. Без достаточно богатого запаса трехмерных представлений, без развитого пространственного мышления немыслимо качественно усвоить многие общетехнические и специаль-ные дисциплины. По своей логической структуре этот курс мне представляется индуктивно-дедуктивным. Его цель состоит в изучении геометрии на основе систематизации и приведения в логически стройную систему понятий и фактов, изученных в первых двух курсах. Основным предметом изучения на этом этапе должны быть инварианты, т. е. основой курса естественно становятся геометрические преобразования, в том числе векторы, символизирующие переносные движения. Тем самым будет завершена перестройка школьного курса математики на функциональной основе, начатая еще в начале ЭЭ в.

Дискуссионным является вопрос о построении этого курса на аксиоматической основе. Здесь по отношению к общеобразовательной школе (исключая школы и классы с математическим уклоном) следует рассматривать два вопроса. Первый состоит в том, должен ли школьный учебник принципиально быть построен на аксиоматической основе.

Второй - следует ли эту аксиоматику в явном виде доводить до сознания учащихся и с самых первых шагов в геометрии формировать у них аксиоматический образ мышления. Положительно на оба эти вопросы отвечает, например, учебник А. В. Погорелова. Я также считаю, что школьный учебник должен быть построен на аксиоматической основе. Принципиальную возможность построения школьного учебника на легко обозримой аксиоматике доказал еще Дж. Биркгоф. А создание таких оригинальных учебников, написанных на аксиоматической основе, как *Геометрия 6-8* под редакцией А. В. Погорелова, доказало, что принципиально возможно для учащихся средней школы создать доступную, легко обозримую аксиоматику евклидовой геометрии.

Вместе с тем сущность аксиоматического метода состоит в логическом построении абстрактной теории, при котором основные ее понятия бессодержательны. Когда же мы вкладываем в эти понятия конкретное содержание, то получаем модель или интерпретацию этой теории. Таким образом, сущность аксиоматического метода, его сердцевина состоит в возможности различных интерпретаций геометрии. Здравомыслящему педагогу ясно, что на современном уровне развития методики невозможно достичь такого понимания сущности аксиоматического построения геометрии всеми учащимися основной школы. Об этом свидетельствует и многолетний опыт работы по только что упомянутым учебным пособиям. Поэтому я, являясь сторонником построения школьного курса геометрии на аксиоматической основе, считаю, что аксиоматика не должна доводиться в явном виде до сознания всех учащихся, она может как бы оставаться в учебнике *за кадром* и подробно раскрываться лишь в книге для учителя. Учитель обязан четко осознавать всю логическую структуру курса и уметь каждую теорему, содержащуюся в учебнике, доказывать со ссылками на аксиомы. Доказательства же учащихся будут носить характер правдоподобных рассуждений.

Для реализации этой идеи можно применить различные подходы. Например, вначале на основе убедительных наглядных соображений желательно сформулировать достаточно мощные утверждения, которые позволят быстро перейти к решению с учащимися большого круга содержательных задач. К таким утверждениям

относятся, например, теорема о сумме углов треугольника, теорема Пифагора. Затем, после решения большого числа содержательных геометрических задач, когда произойдет накопление у учащихся достаточно большого числа геометрических фактов, сформируется определенный уровень логической культуры, разовьется пространственное мышление, можно вскрыть логическую структуру курса и сообщить, что далее учащиеся имеют право при доказательстве теорем пользоваться только уже известным набором понятий и утверждений. Тем самым учащиеся будут постепенно и естественным образом приобщены к методам дедуктивного мышления.

Обсуждение же вопроса об аксиоматическом методе, полноте и непротиворечивости аксиоматики, возможности минимизации числа аксиом, интерпретациях, по моему мнению, выходит за рамки базовой программы средней школы.

Четвертый курс - небольшой по объему, построенный на аксиоматической основе, по моему мнению, может быть введен только в математических классах в старшей школе либо факультативно для учащихся, проявляющих повышенный интерес к математике. Здесь могут быть обсуждены вопросы истории развития геометрии, аксиоматического ее построения, проблема полноты и непротиворечивости аксиоматики, возможности различных интерпретаций евклидовой геометрии, возникновение геометрии Лобачевского и другие вопросы, относящиеся к дедуктивному методу.

Вот какой нам представляется структура школьного геометрического образования. Естественно, могут быть и другие методические подходы.

Др Милан Недељковић
Учитељски факултет
Јагодина

Прегледни чланак
UDK: 37.001.8
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.29-48
Примљено: 05. 04. 1997.

ПРОМЕНЕ У ДРУШТВУ И ОБРАЗОВАЊУ И ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА

*

Резиме: У раду се анализирају најзначајније, посебно глобалне промене у савременом друштву које се односе на техничко-технолошку, економску, социјално-политичку и културну сферу и њихова међусобна повезаност и условљеност. Указује се на однос развијеног дела савременог света према наведеним променама и на потребу њиховог уважавања у утврђивању концепција, стратегије и политике развоја социјалног система у целини и њихових подсистема. Шире је приказан процес промена у савременом образовању које постаје све значајнији услов индивидуалног и социјалног развоја у друштву које се мења. Те промене се односе на школски систем, на школу, посебно основну, као најзначајнију институцију у систему образовања, на њен положај и улогу, организацију, наставни план и програм, облике рада, образовну технологију, праћење и евалуацију остварених резултата. Објашњава се и доказује место образовних/школских реформи и иновација у развоју савременог друштва. Шире се образлажу нове улоге наставника у васпитно-образовном процесу и указује на битне претпоставке за њихово успешно остваривање.

Кључне речи: савремено друштво, друштвени развој, систем образовања, иновације у образовању.

*

Summary: The most important, especially global changes in contemporary society related to technicallytechnological, economic, socially-political and cultural sphere and their mutual relationships and conditioning have been analyzed in the essay. The need for respecting them in the establishment of conception, strategies and developmental politics of a the social system in general and of its subsystems has been pointed out. The process of changes in contemporary education that becomes more and more important condition of individual and social development in changing society has been broadly presented. These changes have been related to the school system, to school, especially primary school, organization, curriculum, working methods, educational technology, following and evaluation of the results realized. The place of school reforms and innovations in contemporary society development have been explained and proved. Some new teachers' roles in educational process have been discussed broadly and some essential assumptions for their successful realization have been pointed out.

Key words: modern society, social development, education system, innovations of education.

*

Савремени свет се првенствено познаје по убрзаном развоју свих страна друштвеног живота. Тада развој је већ донео дубоке социјалне промене и изазвао многе недоумице. Посматрано у целини, "светско човечанство се креће ка свом технолошком, економском, демократском и културном прогресу" (Продановић, 1994; 1), али друштвени напредак није аутоматски осигуран, па се за љега вала ангажовати мишљу и делом. Промене у друштву нису ништа ново јер да њих није било, друштво се не би развијало. Актуелне друштвене промене се разликују од свих претходних по узроцима, дубини, ширини, ритму ширења, сложености, па и последицама. Оне природно наилазе на отпоре и имају своју цену која се првенствено манифестије у неравномерности развоја и друштвеним кризама.

У научним истраживањима која тематизују и проблематизују стратегију и политику социјалног развоја све се већа пажња посвећује проблемима сакојима се свет суочава у данашњости, од којих многи имају глобални значај. Међу њих, ван сваке сумње, долази и образовање које је постало незаобилазни фактор индивидуалног и социјал-

ног развоја. Савремен човек је акумулирао велику количину знања и информација као и средства за њихову примену, „но чини се да иде сметено као да је слијеп или опијен, тетурајући се из једне кризе у другу“ (Laszlo, 1979; 5). Треба, због тога, у разматрању свих питања промене и развоја друштва поново „кренути од човека“ (Rougemont, 1989; 203-216) и са сећањем на будућност човека и света (Major, 1996; 54-64).

1. Појмовно одређење друштвене промене

Научна дела која репрезентују постојеће стање развоја друштвене теорије и праксе потврђују да знања о друштвеним променама и развоју великим делом пате од недоумица и у самом прецизирању појмова друштвена промена и развој; да није доволно урађено на стварању емпиријске подлоге за систематско праћење и објашњавање друштвених промена које веома често имају противречан карактер; да није утврђена поуздана теоријска основа за интерпретацију чињеница које се односе на друштвене промене и развој; да није доволно урађено на стварању емпиријске подлоге за систематско праћење и објашњавање друштвених промена које веома често имају противречан карактер; да није утврђена поуздана теоријска основа за интерпретацију чињеница које се односе на друштвене промене и развој друштва; да тоталитет постаје кључни методолошки проблем друштвених наука (Делетић, 1993; 14-19).

Довољно је познато да су проблеми друштвене промене и развоја одувек заокупљали пажњу човека, првенствено због потребе обликовања друштвене праксе. Сем осталих наука које се баве развојем, конституисана је и социологија развоја која за предмет свог истраживања има „друштвене промене и друштвни развоја као интегралан, мултидимензионалан, комплексан друштвени процес“ (Митровић, 1992; 52), који има своје факторе, димензије, циљеве, средства, актере и стратегије, своје границе, организацију и начин планирања и управљања. Све ово указује на то да развој вала истраживати као „својеврсно јединство објективних и субјективних фактора, којим се остварују одређене квалитативне промене у друштву, у његовој структури и улози човека у друштвеном развоју“ (Митровић, 1992; 52).

Појачано интересовање за развојне проблеме савременог друштва налази се и у исконској потреби човека да прониче у текуће

промене и њихове могуће исходе. Друштвене промене и развој су у све већој мери усмеравани, институционализовани процеси јер се одвијају у оквиру континуираних планова и програма развоја, део су стратегије и политике. Планирање, као процес свесног управљања развојем, наметнуло је, сем осталог, проблем избора друштвених показатеља за оцену постојећег стања развијености друштвеног система у целини и појединачних њихових сегмената.¹ Друштвени показатељи илуструју постојеће стање неког сегментног друштва. У питању је обавештавање о друштвеној промени. Када је пак реч о образовању, међународни показатељи дефинишу шест кључних области од заједничког интереса: резултате школовања; однос образовања и тржишта рада; облик школа и школског система; очекивање родитеља, ученика, студената и привреде; проходност студирања; трошкове и изворе финансирања (Перезић, 1994; 22).

Друштвене промене, које се, често и на веома драматичан начин, брзо распостиру на сва подручја друштвеног живота, баш као и стратегија и политика управљања развојем друштва привлаче пажњу све већег броја социјалних аналитичара. При томе се полази од становишта/сазнања да одабрана глобална стратегија друштвеног развоја одређује битне програмске правце, системска решења и методе деловања колективних актера у друштвеним акцијама (Митровић, 1996; 264). Процес преласка (транзиције) од традиционалног у модерно друштво, од класичног индустрјализма ка постиндустријском друштву, од аутархичног развоја ка глобалном развоју далеко је сложенији него што се то до недавно знато и претпостављало. Истина, нису непознате велике тешкоће истраживања, објашњавања и прогнозирања друштвених појава. Отуда "свако превиђање у друштвеним наукама неизбежно укључује толико неодређености даје његова практична употребљивост веома ограничена и релативна" (Шушњић, 1972; 72). Питање смисла појединачних облика друштвене делатности је свакодневно питање милиона људи и вечно актуелан проблем филозофије, социологије и других друштвених наука. То се у целости односи и на смисао рада на осавремењивању школе, наставе и учења (Недељковић, 1995; 74-80).

¹ Почетни подстицај за стварање друштвених показатеља дошао је из САД када је 1962. године требало прочути индиректне последице испитивања свемира на америчко друштво. Потом следи низ показатеља у другим земљама у којима се заступа идеја да проучавање промена и развоја не може да остане само на економској димензији, већ мора да обухвати и друге сфере друштва.

Наука и филозофија су се нашле пред великим изазовима савремености јер, сем осталог, ваља да промишљају и нове светске мегатрендове који говоре о смеру кретања. На том трагу Џон Несбит објашњава десет великих савремених мегатрендова који крче пут ка отвореном, плуралистичком друштву слободне индивидуалности. У питању су преласци (1) од индустријског ка информатичком друштву; (2) од класичне ка високој технологији; (3) од националних ка светској привреди; (4) од краткорочних ка дугорочним циљевима; (5) од централизације ка децентрализацији; (6) од институционалне помоћи ка самопомоћи; (7) од репрезентативне ка партиципативној демократији; (8) од хијерархије ка "мрежи" одлучивања; (9) од Севера ка Југу; (10) од алтернатива (или - или) ка мултиопцијама (вишеструкост могућности избора) (Naisbitt, 1985; 17-257).

Сувише је неспорних доказа да је савремено друштво захваћено многим променама. С обзиром на квалитет, оне могу бити раст, развитак или прогрес. У литератури је указано да постоје озбиљни проблеми и контроверзе у прецизном дефинисању појма прогрес. О томе постоје различите теоријске концепције, али и тешкоће у парадигми његовог истраживања (Вратуша-Жуњић, 1995; 11-36). Осим прогреса, постоји регрес који се манифестију као опадање, аномија и друштвена дезорганизација. Између прогреса и регреса налазе се друштвена стагнација, одржавање постојећег стања, институција и вредности које га штите (Ивановић, 1996; 17). Многи угледни научници различитих специјалности, а првенствено социологи, баве се савременом цивилизацијском кризом и, за сада, доста неизвесном будућношћу човечанства, односно проучавањем деформација и граница друштвених промена и развитка у савремености (Болчић, 1994; 141-145). Све те промене снажно утичу на образовање као подсистем у социјалном систему, на школу као носећу институцију савременог система образовања и васпитања као и на наставничку професију. Кључно је питање: како да развој постане заједничко добро. Међутим, за целовит одговор на њега неопходни су савремено знање, које брзо улази у свеукупни живот људи и све га више одређује, и визија о новим индивидуалним и социјалним потребама и могућностима. Све се више потврђује на свим нивоима организовања рада и друштва да је образовање све активнији учесник у пројектовању, формирању, одржавању и промени појединих социјалних система и њихових подсистема.

Друштвени развој се често одређује као пораст комплексности друштва. Та повећана сложеност настаје у процесима истовремене диференцијације и интеграције унутар целине друштва и његових саставних делова. И сазнјни процес о друштвеној промени и развоју такође се "усложњава", тј. у анализу се укључује све већи број фактора промене и развоја. Развојем су се у прошлости бавиле различите научне дисциплине; на почетку независно, свака из свог угла. Данас је пак на делу конституисање "нове науке" о развоју. Њен предмет дефинише се једноставно као развој, при чему остају атрибути: "социјални", "економски", "политички" и "културни". Нови концепт развоја повезује све ове димензије настојећи да их истражује и објашњава целовито. У многим новим истраживањима уочљиви су напори да се захвати тоталитет друштвених промена, целина питања о дијалектичкој повезаности структуре, процеса и друштвених творевина. На основу овога се да закључити колико је савремено друштво заокупљено размишљањем, говором и писањем о актуелним и будућим друштвеним променама у развоју. С обзиром на то, сва подручја функционисања и репродукције друштва препуна су термина као што су: редефинисање, реконцептуализација, реструктуирање, ревитализација, трансформација и слично.² Тад општи тренд шири се и на образовање које се у све већој мери схвата и практикује као поуздана мера већих могућности за равноправно укључивање у светску заједницу цивилизованих народа на крају XX века. У питању је, први опут у историји људског друштва, цивилизација у којој човек, његове способности, знање, имагинација и иновација постају најзначајнија покретачка сила развоја.

2. Промене у образовању

Образовање све више постаје трајна преокупација човека нашег времена јер има све већу улогу у очувању достигнутог квалитета живота и даљем развоју друштва и стваралачке личности. Оно је, исто тако, једновремено и израз и чинилац друштвених промена. Налази се под снажним утицајем техничко-технолошког, економског, социјално-политичког и културног развоја. Захтевају се и на различите начине подстичу његове промене које се у највећој мери везују за

² Транзиција је постала кључна реч нашег времена, али на жалост више као елемент распознавања него као елемент разумевања. Она је процес различит од друштва до друштва.

његов квалитет и успех за све. Наравно, ваља правити разлику између лаичког и научног схватања о томе шта је то савремен образовни систем, модерна школа, оспособљен и високо за рад и успех мотивисан наставник, шта успешан ученик, укратко, шта је квалитет образовања у друштву које се брзо мења. То настојање се, међутим, суочава са низом озбиљних и дугорочних проблема како у теоријској, тако и у практичној равни. Субјективност и пристрасност у схватању и процени квалитета у образовању највише настају због разлика у схватању тог феномена од различитих актера у образовању (који се обликују као интересне групе). У питању су: држава, јавно мнење, родитељи, школа, наставници, послодавци, ученици, истраживачи и планери развоја образовања на свим нивоима организовања образовања и друштва.

Из објективно различитих интересних перспектива произилазе и различита одређења квалитета образовања. При томе се не могу заобићи многа важна питања, као што су: да ли је квалитет образовања исто што и ефикасност; може ли се квалитет образовања схватити шире као компонента квалитета живота; на које се нивое образовања (национални образовни систем, део система попут основног образовања, школе, разреда или индивидуалног ученика) стварно мисли када се приступа дефинисању квалитета; да ли се, при томе, квалитет односи само на output (тј. школска постигнућа у же или шире схваћена) или на input (квалитет зграде и опреме, општа клима у школи, квалитет наставника и сл.). Пуну пажњу заслужују и методолошки проблеми праћења и процене квалитета у образовању и васпитању. Очигледно, национална стратегија и политика развоја образовања мора систематски да поставља и решава концептуална, практична и методолошка питања његовог квалитета у најширем смислу речи.

У прошлости је пажња била ограничена само на неке аспекте квалитета образовања: наставне програме, норматив простора и опреме, дефинисање потребне квалификације наставника и стручних сарадника. Није међутим, конституисан целовит и ефикасан систем контроле квалитета. Таконтрола се мањом сводила на класично школско оцењивање знања ученика и на непосредни увид који је остваривала просветно-педагошка служба. У раду на обезбеђивању квалитета у образовању наилази се на скоро непремостиве препреке, међу којима су: одсуство "културе", евалуације, маргинализација образовања и његова одвојеност од целине социјалног и привредног

живота, неизграђен критеријум о томе шта је то добра школа. Истраживања нису довољно повезивана са задацима и путевима унапређивања образовања (Недељковић, 1995; 376-385).

Актуелне потребе и могућности коренитих друштвених промена ("транзиција") стављају на дневни ред крупна питања улоге образовања и школе у том процесу. Брзо сазрева и шире се свест о томе да без темељне реконструкције образовног система и школе као његове носеће институције у складу са научним сазнањима и потенцијалима и захтевима времена нема ни његовог осавремењивања. Но, и у постојећим условима, који, гледано у целини, нису повољни, могу се предузимати значајне мере које доприносе одржавању и евентуалном унапређивању ефикасности и квалитета образовања. У питању су: (а) дефинисање и ефикасна контрола минималног квалитета инпута, тј. стања школског простора, дидактичке опреме, снабдевеност библиотека и медијатека; (б) дефинисање пожељног нивоа квалитета као норме коју ваља достићи будућим развојем образовања; (в) коришћење постојећег квалификованог наставничког кадра који је, по општем сазнању, најпродуктивнији фактор у образовању. То је потенцијални ресурс, па подизање његовог квалитета треба да буде у основи стратегије борбе за квалитет образовања и школе; (г) разрада система контроле квалитета за оне компоненте квалитета које друштво процени као приоритетне.

Етапа квантитативне експанзије образовања у нас је углавном историјски исцрпља своје могућности. Према резултатима анализе многих угледних научника и реномираних научних институција, у основи битних тешкоћа ововременог образовања је несумњива криза његовог квалитета. Она, међутим, није узрокована тиме што се у овој области у садашњости ради слабије него раније, већ управо због тога што је настављено да се ради као раније, што нису на адекватан начин слеђени трендови општих промена у друштву и у образовању као и све различитијих развојних потреба човека и друштва. Код таквог стања, образовање у нас, укупношћу својих карактеристика, својства, вредности својих "производа" и услуга, односно својом несавременошћу, све је мање у могућности да преузима на себе нове и све сложеније улоге које намећу брзе друштвене промене.

Одговор на изазове развоја са којима се суочило образовање у савремености био је и остао - отварање процеса интензивног проучавања постојећих и трагање за новим платформама, концепцијама, технологијама и стратегијама едукације. Да би квалитетно одговорило

новим потребама друштва и појединача, образовању су потребне радикалне унутрашње промене. То значи да се основни циљеви и потребе за развојем не могу остваривати превазиђеном организацијом, садржајима, методама и средствима рада. Стога се у образовању развијеног дела света већ поодавно предузимају озбиљни подухвати на стварању, прихватању и примени иновација које значе нове искораке у правцу систематског подизања квалитета образовања. Трага се за образовним стандардима (Вознесенскаја, 1994; 112-117) јер су се повећали и захтеви за квалитетним знањем и боље образованим кадром.

Из реченог следи да је у савремености готово сувишно указивати на нове димензије све већег утицаја знања и образовања као сазнајне подлоге креативности како сваког појединца, тако и сваке друштвене групе. Једна од највреднијих трајних тековина нововековне мисли је истина која се свакодневно потврђује да је креативност као најсигурнији, мада никад довршен и праволинијски, пут којим се мора ићи у тражењу нових простора изврсности и квалитета, чије значење живот свакодневно проширује. Када је реч о образовању, онда се креативност првенствено односи на наставни процес (Јовановић, 1995; 169-176). Заправо, све док квалитет не постане стање људског духа, тј. компонента "погледа на свет" сваког човека или бар већине људи, тешко ће он бити поуздана мера успеха у образовању.

Полазећи од вредних међународних компаративних искустава (Микаберидзе, 1995; 83-88), с једне стране, и сопствено сазнатих жеља, потреба и могућности постизања нивоа светске класе производње и услуга, с друге стране, основано можемо претпоставити да се тај први корак односи на квалитет образовања, увек и свуда. Преферира се образовање као најважнија компонента система квалитета, значи, даје се предност људским ресурсима, као најважнијем од свих потенцијала развоја друштва. "Синтагмама људски ресурси и/или људски капитал данас се објашњава богатство једне земље, њена компетенција и компетенција на међународном тржишту не само роба и услуга већ првенствено знања, умења и способности" (Ратковић, 1993; 7).

У изгледу је општа перспектива новог, вишег квалитета живота и рада за целину друштва као резултат већих могућности развоја човека и друштва. Истовремено се обликују и нове перспективе као мера стратешког мењања личног сензибилитета и афинитета сваког

појединца према квалитету, не само као цивилизацијском достигнућу већ пре свега као према стеченој човековој потреби. Али то не иде ни брзо ни лако, јер у образовању увек има дosta елемената традиционализма и интертности. Постизање квалитета у образовању, пре свега у школи, претпоставља примену системског приступа организацији у управљању увек има дosta елемената традиционализма и интертности. Постизање квалитета у образовању, пре свега у школи, претпоставља примену системског приступа организацији и управљању образовном институцијом као пословним системом. Јер образовну институцију, као систем, конституишу: организациони, програмски, технолошки, кадровски, информацијски и управљачки систем (Вилотијевић, 1993; 41).

Транзиција, која је у току и снажно динамизира друштвене промене, јесте процес коренитог мењања целог друштвеног система: политичког, заснованог на монополу једне партије, и економског, заснованог на монополу државне својине (или друштвене својине), а са циљем остваривања плуралистичке парламентарне демократије и тржишне привреде на бази приватне својине, захтевајући промене у образовању. Светско искуство показује да су у савременом развоју стручност, квалификованост, лична адаптибилност, иновације, мотивисаност - најбитнији фактори развоја у свим сферама друштвеног живота. Жељене друштвене промене могу се остваривати само уколико се одвијају упоредо у свим сферама друштвеног живота. То значи да се друштвене промене, развој и образовање налазе у најнепосреднијој вези (Коковић, 1994; 163-173) и да непосредно утичу на квалитет свакидашњег живота (Јовановић, 1995; 113-117). Међу онима који се баве стратегијом и политиком развоја образовања и друштва остварен је висок ниво сагласности о томе да "ни у једном подручју друштвеног живота није поглед у будућност тако потребан као у подручју васпитања" (Трнавац, 1987; 1).

У савременом свету се улажу велики напори да основна школа, која обухвата целу генерацију, даје општа знања која чине темељ сваког даљег образовања и самообразовања, учини што ефикаснијом васпитно-образовном институцијом (Министарство просвете Р. Србије, 1995; 11-96). Најновија научна сазнања, наша и страна, о месту и значењу основношколског образовања и васпитања за пун развој личности потенцирају оправданост непрекидног критичког пропитивања и промишљања постојеће концепције и стратегије развоја и домашаје постојеће основне школе у свим њеним структур-

ним и функционалним димензијама ради сагледавања њених оптималних могућности за целовит развој сваког ученика у складу са његовим индивидуалним развојним потенцијалима (Мандић, 1995; 206). Незанимљивост, стереотипност, меморисање, репродуктивни карактер знања ученика ваља да уступе место активном усвајању знања, развијању радозналости, самосталном учењу, експериментисању, продуктивном знању, способности непосредне примене знања, коришћењу знања у функцији развоја когнитивних, конативних, афективних, социјалних и других позитивних способности ученика.

Већ смо указали на то да се до квалитетног образовања и савремене школе не долази ни брзо ни лако. Пут који поуздано води том циљу иде преко њиховог перманентног унапређивања, што се на најефикаснији начин постиже путем образовних/школских реформи и иновација. Научно су утврђени најзначајнији чиниоци који детермињишу увођење и успех реформи и иновација у образовању, смисао, могућности и границе тог процеса. У оптицају су различита схватања о образовним/школским реформама и иновацијама, образлаже се незаобилазна улога наставника у том процесу (Ђорђевић, 1986; 23-72 и 129-142). У питању су осмишљени напори да се образовање перманентно осавремењује, да се систематски подиже његов квалитет. Инсистира се на идентификовању и постизању образовних стандарда да би школе постале онакве какве треба да буду (Гањон, 1996; 7-21). Анализирају се утемељене критике васпитно-образовних система, а "већина стручњака сматра да нема питања из домена васпитања и образовања која не би требало испитати и теоријски и практично". Са становишта нових сазнања и радикално проширенih права и потреба развоја друштва и детета (Мајор, 1991; 135-141) вреднују се квалитет конкретног школског система и појединих школа. Закључује се то "да је у савремености заиста мало проблема који су такав изазов човечанству као што је стварање образовног система који ће у свему бити способан да одговори потребама развоја појединца и друштва на прагу двадесет првог века" (Недељковић, 1996; 195).

Постојећи школски системи и конкретне школе илуструју достигнути обим и квалитет образовања у конкретним социјалним срединама, али и промене које се мање или више организовано предузимају, или којима се стреми, у процесу осавремењивања образовања/школе. Без пренебрегавања несумњивих специфичности које су детерминисане различитим факторима, евидентна су и неспорна њихова заједничка обележја и слични трендови. Будући да основна

школа има двоструку улогу - да чува културну традицију, али истовремено да активно учествује у друштвеним променама, неопходно је да она представља прву етапу укупних промена у образовању. У том смислу на њу се врше велики притисци, како спољашни, тако и унутрашњи.

Сложене, али незаобилазне питања осавремењивања образовања у све већој мери привлаче пажњу свих оних који на различitim нивоима одлучују о стратегији и политици развоја образовања/школе и планера у свим земљама. О томе, сем осталог, убедљиво говоре и: (а) најновији национални планови у области образовања; (б) све већи обим истраживања школских реформи и иновација; најзад, чињеница да и међународне организације попут УНЕСКО-а, Светске банке и других посвећују све више времена и средстава припремама реформи у многим земљама, првенствено у земљама у развоју.

Када је реч о основној школи, треба имати на уму да је она темељан део школског система; да је у савремености непосредно суочена са изазовима што их намеће развој савременог друштва, као и новим обавезама што захтева пун развој свих потенцијала детета; да се у њој манифестишу први показатељи индивидуалне способности (Мандић и Гајановић, 1991; 200) или сметње у развоју (Недељковић, 1994; 114-120); да за део генерације она представља једину свршену редовну школу; да је у највећем делу наше земље то и једина школа која на много начина утиче на своје окружење.

Нећемо претерати ако истакнемо да се у свету конституише читав покрет да основна школа систематски унапређује свој рад. У том склопу на различите начине се покрећу и подстичу школске реформе и иновације. Из теоријских и практично-политичких разлога веома је важно правити разлику између образовне/школске реформе и иновација. Реформе се најчешће предвиђају, формулишу и планирају на централном (или министарском) нивоу и њихова конкретна примена се одвија како на централном, тако и на локалном нивоу, а с друге стране, планови иновација могу потицати и са локалног нивоа.

Особиту пажњу заслужују механизми и процеси припреме, формулисања и спровођења основношколских реформи. Најважнија поука која се може извучи из досадашњих увида у ток и учинак тих реформи јесте да сваки напор да се оне схвате и прихвате ваља да се ослања на целовиту анализу општих услова средине у којој се остварују, тј. климе за реформе. Вишеструко је потврђено да за

успех реформи од особитог значаја начин на који се оне предочавају социјалним групама којих се оне највише тичу.

Пажњу, исто тако, завређују тешкоће које објективно могу да угрозе школску реформу. Оне су, углавном, двоструке: једне проистичу из контрадикције које могу да супротставе друштвену и културну средину - навике, организацију производње, систем информисања, друштвене односе - моделима које реформа инаугурише. Друге тешкоће у вези са школским реформама проистичу из раскорака, често неизбежних, у развоју појединих економских, социјалних и културних сектора. Успех реформи образовања највише зависи од степена њихове интеграције у најшире друштвене, економске, политичке и културне контексте у којима се остварују.

Потребе за школским реформама и иновацијама су различите и проистичу из проблема који настају како у структури образовног система, тако и у глобалном друштву. То значи да се реформама образовања у суштини настоји да се променама у систему школовања остваре циљеви који су истовремено образовни, друштвени и економски. У питању је трајна систематска акција на информисању и ангажовању свих учесника у том процесу о њиховом напредовању, тј. о стварању неопходних услова да се тим процесом рационално управља. Ширење иновација такође представља веома значајно подручје истраживања. У томе веома важну улогу имају центри за иновације посебно они на локалном нивоу.

Улазимо у цивилизацију у којој је на свим подручјима људске делатности перманентно подизање ефикасности рада ради увећавања његовог исхода постало прворазредно економско и друштвено питање. Младим генерацијама нашег времена само квалитетно образовање може да осигура успешно комуницирање са светом развијене науке, технике и културе, и успешно ангажовање у једном времену које поставља све веће захтеве. Темељ таквог образовања добија се у основној школи у мери у којој је она савремено конципирана и вишеструко повезана са свим другим социјалним чиниоцима који директно и индиректно утичу на њен рад.

3. Промене наставничке професије

Настанак и развој наставничке професије у најнепосреднијој су вези са образовном делатношћу која има за циљ обликовање човека као друштвеног бића. Та професија је настала тек у модерном друштву

”у коме је образовање институционализовано и омасовљено” (Ненадић, 1995; 31-32). Наставник је вазда био најделотворнији чинилац образовно-васпитног рада, директан посредник у стваралачком сусрету генерација са највреднијим тековинама светске културе и цивилизације... (Недовић, 1997; 54). Због тога сваки концепт, стратегија и политика развоја образовања/школе мора да сагледа место и улогу наставника у том процесу, с обзиром да је он *”специфична педагошка величина са изразито великом васпитном тежином”* (Ничковић, 1989; 27). Са захтевима савременог друштва конципирана и организована школа опредељује наставнику другачију улогу од традиционалне и, разуме се, захтева нова знања, вештине и способности. Наиме, својим квалитетним професионалним образовањем, одговарајућим склопом способности и особинама личности, мотивисаношћу за креативан рад, адекватном организацијом васпитно-образовног рада, начином интерпретирања програмских садржаја, мотивисања и вођења ученика у наставном процесу наставник одлучујуће доприноси остваривању образовних и васпитних циљева, пре свега квалитета и ефикасности образовања (Ђурић, 1996; 33-35). У процесу васпитно-образовног рада наставник је, уз остало, извор информација, чинилац социјализације, модел социјалног учења, личност која организује, усмерава и вреднује ефекте педагошког рада.

Крупне и брзе промене, од којих многе имају глобални карактер, у друштву и у образовању доводе до великих промена у улози наставника на свим подручјима његовог васпитно-образовног рада (у настави, ваннаставним активноситма, културној улози школе). Те промене су нарочито изазване: новим схватањима о улози знања, задацима наставе и односом непосредних фактора наставе; утицајем нових научних сазнања о природи процеса учења - сазнавања у настави и промене у професионалној улози наставника; утицајем психолошких сазнања о природи детета и променама у наставној улози наставника; улогом нове информационе и образовне технологије, дидактичких средстава и опреме; широм применом разноврсних медија у настави; развојем ваннаставних активности у школи и променом културне функције школе у друштвеној средини (Јанковић, 1994; 9-34). Васпитна улога наставника у савременој школи, све је сложенија, па њено успешно обављање претпоставља нова знања и нове способности наставника који се стичу како у иницијалном, тако и у перманентном образовању (Јовановић, 1994; 91-96). Уколико се прихвати као тачна тврдња да ”без квалификованог, ангажованог и

мотивисаног наставног особља не може бити ни квалитетног образовања” (Altbach, 1987), онда се мора озбиљно радити на научном сагледавању савремених потреба и претпоставки моделовања система образовања, усавршавања и вредновања рада наставника (Јовановић, 1996; 596-604).

Радикалне промене у домену филозофије, циљева, задатака, садржина, облика рада и технолошких иновација у образовању захтевају промену положаја наставника у наставном процесу. Од њега се првенствено тражи да буде добар организатор и успешан реализацијатор наставних и ваннаставних активности ученика, истраживач и програмер како свога рада, тако и рада ученика, добар познавалац најзначајнијих карактеристика и потенцијала својих ученика и да буде њихов интелектуални и морални узор. У новонасталој ситуацији он (наставник) ће све мање бити предавач и испитивач, ловац на ученичке грешке, а далеко више истраживач, програмер, педагошки дијагностичар, терапеут, организатор ученичког рада, иницијатор промена у складу са захтевима друштва и потребама и могућностима ученика. Од њега се, исто тако, захтева изразита способност за тимски рад, за комуникацију, смисао за сарадњу, тј. партнерске односе са ученицима, родитељима, колегама и свим другима који доприносе остваривању циљева и задатака образовања и васпитања за одређено доба. У питању су многа нова својства која значајно употребујавају педагошки профил савременог наставника.

Нове функције наставника развијају се упоредо са променама у школи, са иновационим процесима у настави и учењу, са променама у самој професији наставника (Милијевић, 1993: 159-160). Операционализујући васпитно-образовне циљеве и задатке, наставник је у савременој настави у могућности да ствара услове за њихово остваривање уз активно учешће ученика; с озбиrom на развој образовне технологије, непосредна реализацијска улога наставника слаби, али зато добија у значају његова активност у препартивној фази; ако се има на уму развој и примена нових техника праћења и вредновања рада ученика, мења се његова улога у процесу евалуација васпитно-образовног рада (Вилотијевић, 1992; 200-239). Наставник је у савременој школи упућен на све обимнију и разноврснију сарадњу са многим другим стручњацима који му се у школи придружују у заједничком раду на остваривању циљева и задатака. Реч је о школским педагозима, школским психологима, специјалним педагозима, социјалним радницима, медијатекарима, програмерима, информатичарима

и др. Али, и у условима високе техничке опремљености педагошког рада и укључивања других стручњака у васпитно-образовни процес одлучујућа улога наставника у њему остаје и данас непревазиђена.

Наведене и многе друге познате релевантне чињенице тврдоглаво упућују на закључак да свака значајнија промена у друштву и образовању треба да има за последицу промене у иницијалном и перманентном образовању наставника. Међутим, у оквиру целине више пута проглашених и предузиманих, са мање или више (не)доследности остваривања реформи образовања у нас оспособљавању наставника за нове функције никада није посвећивана одговарајућа пажња (Лазаревић, 1996: 33-49). То је један од веома важних узрока због којих предузимане реформе нису давале пројектоване резултате. Због тога систематско образовање наставника за дијагностичку функцију, функцију дидактичко-методичке припреме, за васпитну функцију, као и за евалуациону функцију, у сагласности са образовно-васпитном функцијом савремене школе остаје трајни задатак. Он може бити оствариван на потребном нивоу само уколико се: (а) добро познаје и уважава различитост улога наставника у традиционалној и у савременој школи; (б) целовито сагледа теорија и пракса професионалне оријентације и селекције наставника, нарочито њен педагошко-психологки и друштвени аспект. Разуме се да у све ово наука и струка ваља да буду максимално укључене, а њихови резултати уважавани у пројектовању система и политике образовања и оспособљавања наставника за образовно-васпитне функције које имају у друштву које се брзо мења. Најзначајније место и улогу у оспособљавању наставника за све сложеније улоге које их очекују у школама имају институције које се баве образовањем и усавршавањем наставника.

Образовање наставника у складу са захтевима друштва није само локални, регионални и национални проблем, него је један од прворазредних светских проблема због све важније улоге коју образовање има у савремености. Више је разлога због којих се и на међународном нивоу расправља о месту и улози наставника у друштву што се брзо мења, и што се с тим у вези доносе веома значајне резолуције које обавезују све оне којима је стало до срећне садашњости и извесне будућности. То су најчешће следећи разлози: повећање хетерогености школске популације; повећање друштвених захтева за ширим општим образовањем; мешовита друштвa, односно одељења; експлозија информација и њихова дисиминација захваљујући

примени нових информационих технологија; повећање *мобилности личности и интернационализација промена; тешкоће у односима између образовања и света рада; општа криза у државном (јавном) финансирању; слабљење или нестајање референтних тачака и у општим вредностима или стандардима; опште кретање према поновној подели снага и вештина; недостатак поверења у образовне системе, школу и наставнике* (Унеско и Међународни биро за образовање, 1996; 10).

Улажу се све већи напори да се идентификују најзначајније карактеристике савременог и будућег наставника. Истражује се веза између особина наставника и односа ученика према настави (Сузић, 1995; 147-203). Тврди се да савремени наставник треба да буде максимално оспособљен да ради у тиму; да учи децу да живе заједно са другим културама; да буде партнер и да поседује смисао и вештину за комуникацију, да активно учествује у променама; да својом позитивном улогом помаже складном развоју дечје личности; да има професионалну аутономију и да у максимално могућој мери развија аутономију својих ученика у процесу васпитања и образовања; да се током радног века систематски усавршава како би увек био на нивоу савремених професионалних задатака; да прихвата и примењује нову информациону и образовну технологију и да у професији буде успешан како би осигурао и успех својих ууника.

При томе се првенствено имају у виду: фундаментални карактер и комплексност садашњих промена; потреба редефинисања циљева и задатака васпитања и образовања; нови концепт школе; стварање услова за квалитетно образовање за све; потреба чвршћег повезивања са другим агенсисма васпитања и образовања; потреба живљења у мултикультурним, мултиконфесионалним и мултиетничким заједницама; истраживања која унапређују педагогу рад и чвршће повезивање школе са институцијама за образовање и усавршавање наставника; редефинисање улоге, профила и обучавања наставника који су најзначајнији фактор за успех реформи и иновација у образовању, враћање поверења у школу и наставника. Све у свему, између промена у друштву, васпитању и образовању и образовања наставника мора се успостављати непосредна веза. У противном, нема напретка у васпитању и образовању, а тиме и у друштву које се брзо мења.

Литература:

1. Болчић, С. (1994): *Тегобе преласка у предузетничко друштво; социологија "транзиције у Србији почетком деведесетих"*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
2. Делетић, С. (1993): *Теорије о друштвеном развоју*, Београд: Научна књига.
3. De Rougemont (1989): *Будућност је наша ствар*, Београд: Књижевне новине.
4. Ђурић, Ђ. (1996): *Социјална психологија образовања*, Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
5. Гањон, П. (1996): *Стандард у образовању: уједначеност, једнакост и компетенције*, Београд: Министарство просвете Р. Србије, Актуелности у образовању у свету, 1/96.
6. Ивановић, С. (1996): *Савремено друштво и образовање*, Београд: Министарство просвете Р. Србије.
7. Јанковић, П. (1994): *Професионално усмешавање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
8. Јовановић, Б. (1994): *Васпитање у основној школи*, Београд: Прописни преглед и Бел-прес.
9. Јовановић, Б. (1995): *Креативност у настави*, Београд: Савез учитеља Србије, Учителј, 47-50/96.
10. Јовановић, Б. (1995): *Школовање и усавршавање педагошких кадрова*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије, Педагогија, 1-4/95.
11. Коковић, Д. (1994): *Социологија образовања*, Нови Сад: Матица српска.
12. Laszlo, E. i saradnici (1979): *Ciljevi čovječanstva*, Zagreb: Globus.
13. Лазаревић, Ж. (1996): *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
14. Мандић, П. (1995): *Индивидуална комплексност и образовање*, Београд: Учитељски факултет у Београду, Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Ужицу.
15. Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*, Београд: Југословенска ревија.
16. Мајор, Ф. (1996): *Сећање на будућност*, Завод за уџбенике и наставна средства.

17. Микабидзе, Г. В. (1995): *САД - Јапан: чија је школа бола*, Москва: Педагогика, 1/1995.
18. Милијевић, С. (1993): *Педагошке иновације у теорији и наставној пракси*, Бања Лука: Глас.
19. Министарство просвете Р. Србије (1995): *Основно и обавезно образовање у свету*, Београд.
20. Митровић, Љ. (1992): *Социологија развоја*, Београд: Стручна књига.
21. Митровић, Љ. (1996): *Савремено друштво*, Београд: Институт за политичке студије.
22. Naisbitt, J. (1985): *Megatrendovi*, Zagreb: Globus.
23. Недељковић, М. (1996): *Традиција и иновација у промени у развоју васпитања и образовања*, у: Иновације и традиција у образовању, Београд: Заједница учитељских факултета Србије и Руска академија образовања из Москве.
24. Недељковић, М. (1995): *Смисао осавремењивања наставе*, Београд: Савез учитеља Србије, Учитељ, 47-50/95.
25. Недељковић, М. (1995): *Истраживање као пут развоја у образовању*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије, Педагогија 14/95.
26. Недовић, В. (1997): *Назив наставника*, Краљево: Глас Србије.
27. Ненадић, М. (1995): *Наставничка професија и образовање*, у: Д. Коковић и М. Ненадић, Огледи из социологије образовања, Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
28. Ничковић, Р. (1989): *Будућност наставе*, Крушевац: Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања у Крушевцу.
29. Перезић, О. (1994): *Положај образовања у транзицији и основни показатељи о стању образовног система*, у: Образовање за будућност, Београд: Педагошко друштво Србије.
30. Продановић, Ф. (1994): *Свет на прагу ХХI века*, Чачак: Агрономски факултет у Чачку.
31. Ратковић, М. (1993): *Развој људских ресурса*, Београд: Факултет за менаџмент "Браћа Карић" и CURO.
32. Сузић, Н. (1995): *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: Народна и Универзитетска библиотека.
33. Трнавац, Н. (1987): *Школски систем на раскрићу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Горњи Милановац: Дечје новине.

34. Вилотијевић, М. (1992): *Вредновања педагошког рада школе*, Београд: Научна књига и CURO.
35. Вилотијевић, М. (1993): *Организација и руковођење школом*, Београд: Научна књига и CURO.
36. Влаховић, Б. (1993): *Трансфер иновација у образовању*, Београд: Научна књига.
37. Вознесенскаја, Н. М. (1994): *Трагање за образовним стандардима у неким земљама*, Москва: Педагогика, 1/94.

Др Милан Ратковић
Учитељски факултет
Београд

Прегледни чланак
UDK: 37.014.3
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.49-62
Примљено: 10. 06. 1997.

РЕФОРМИСАТИ ОБРАЗОВАЊЕ ЗАШТО, ШТА, КАКО И КАДА

*

Резиме: У овој расправи покушавамо да одговоримо на четири битна питања о променама у образовном, односно школском систему и његовим институцијама: 1. **Зашто** су нужне промене, ко их изазива и каквим интензитетом? 2. **Шта** је нужно мењати да би образовање изашло из кризе и постало стуб развоја земље, што је императив времена? 3. **Како** проводити промене, односно зашто је реструктурација образовног система и школа најпродуктивнија стратегија? 4. **Када** и којим темпом остваривати реструктурације? **Закључак:** реструктурације, односно иновације у образовању су нужно перманентни процеси. И за школе и факултете, као и за друге организације, вреди максима: иновирати или нестати.

Кључне речи: реформе образовања, нови тип образовања, спољни фактори промена, унутрашњи фактори промена образовања.

*

Summary: In the essay the author tries to give an answer on four important questions about changes in educational system and its institutions:

1) Why changes are necessities, who produce them and with what intensity?
2) What should be changed to get education out from crises in order to become a pillar of society development, which is the imperative of the time? 3) How the changes should be carried out? 4) When and in what a pace the restoration of educational system should be realized? The conclusion of these consideration is: reconstruction, that is innovations in education are necessarily permanent processes; both for schools and universities, as well as for the other organizations is one rule: innovate or disappear.

Key words: reform of education, new type of education, innovations.

*

1. ЗАШТО ?

1.1. Велике друштвене трансформације и из њих произтекле тзв. три револуције: научно-технолошка, интелектуална и тиха револуција професије покретачи су образовних реформи. Све те три револуције типују на човека, заправо на људске ресурсе јер се природни ресурси исцрпљују геометријском прогресијом, а човекови интелектуални потенцијали (кора великог мозга) једини је развојни ресурс без ограничења. Отуда је на измаку овог миленијума више него икога раније у фокусу интересовања, посебно развијеног света, образовање и стваралаштво. То подразумева човеково реструктуирање у једној лесефер (laissez faire) атмосфери. Реч је о **новом човеку (homo novus)**, новим перформансама стручњака и грађанина, за једно ново време, за нови квалитет стварања и живљења, за једну нову, надолазећу, цивилизацију.

1.2. То подразумева и **нови тип образовања**, ослобођен националних ускогрудности (не и националне културе и националног достојанства), идеолошких баријера, бирократских стега и педагошких ортодоксија и архаизама. Да бисмо и ми такав циљ остварили, нужна је реструктурација и нашег образовног, првенствено школског система како би се укључио у европску и светску образовну компетенцију и компетицију. У веома оштрој форми намеће се и питање: хоће ли наша омладина успети у конкуренцији са европским младићима и девојкама и хоће ли постизати међународни образовни дигнитет?

1.3. **Интелектуална револуција**, изазвана оријентацијом на сцијентистички развој и убрзаном интелектуализацијом свега људског

рада, ни једног јединог човека не оставља по страни. Није, дакле, у питању само елита већ укупно радно-активно становништво, посебно млади. Преферира се активно друштво, које подразумева висок образовни ниво свих. Сваки појединач сматра се способним да, према својим могућностима, доприноси друштвеном, породичном и личном напретку. Никакве ни друштвене ни технолошке иновације нису оствариве ако их не прихватају не само њихови пројектанти већ и реализатори и корисници тих иновација. Сви се, дакле, стављају у ситуацију да интелектуализирају не само свој рад већ укупан живот. Доминантне, дакле, постају менталне активности, нијансирано расуђивање и анализа сложених ситуација према вишеструким критеријумима. То су кардинални разлоги који и образовању постављају нове задатке.

1.4. **Тиха револуција професије**, проистекле из интелектуалне револуције, доводи до реструктурације свих занимања, истина једва приметно, али зато трајно и доследно. Образовни систем, истина, не обраћа на те процесе одговарајућу пажњу и нема развијен сензибиитет за овај феномен. Истраживања, која су о тој појави до сада проведена, показују да не постоји баш ниједна професија која се не трансформише. Све се то чини изван образовног система, тако да он остаје на периферији збивања.

Процеси иду у смеру формирања широких профилса, јављају се професије и са више струка, све су чешће доквалификације и преквалификације у самом процесу рада, које често игноришу претходно стечена знања у школама и на факултетима. Неретко се чује: Ништа од онога што сада радим нисам учио у школи. Са садашњег типично пирамidalног обликовања кадрова (од основне школе до специјализације) развој намеће широке квалификације, а ако додамо и чињеницу да нестају многи стални послови и стална занимања, онда је реструктурација свих нивоа образовања и због тога неминовна.

1.5. Следећи разлог за реструктурацијом школа и факултета наметнули су генетичари својим епохалним открићем о томе да човек у себи носи 100.000 гена, да је могућа комбинација тих гена 10^{200} , што је вртоглава цифра. Толико су и људи разноврсни: сваки човек је биолошки незамењив. Према томе, стављање ученика и студената под једнак називник у мишљењима, понашањима, учењу, студирању, жељама, страстима и свака дорматска педагогија која их хомогенизује биолошки је убиствена. Пред чињеницом о људској разноврсности

(нема два иста човека) пала је филозофија хомогенизације и с њом једна педагогија.

С тим у вези је и питање развоја креативности. Нужно је најпре демистиковати заблуду о томе да је креативност неки романтичарски феномен, привилегија само надарене, сртне особе, што је предодређено генију, високоинтелигентним личностима. Креативност се развија и одгаја па је то главни задатак будуће стваралачке школе. Дакле, сваком ментално здравом човеку својствено је стваралаштво и што га више упражњава, све више развија своје креативне и друге когнитивне потенцијале.

Управо ови разлози (различитост и креативност) представљају најсложенији проблем реструктурације школа, која упорно чува разредно-предметно-часовни систем (фронталну наставу као доминантну), квантитативне моделе оцењивања, једнаке аршине за све ученике и студенте, ауторитативну дисциплину и друге превазиђене наставне методе и технике рада. Питање је да ли постоје довољна знања, дакако и воље, у нашим школама и на факултетима за нову дидактику, која ће омогућити да се ученици и студенти у својим клупама исправе, да разред, нарочито кабинети и лабораторије, постану места дијалога, истраживања, открића, да се развија стваралачки интелектуални немир. Изгледа да за такав сложени и узвишени циљ немамо довољно снаге, а без његовог остваривања свака промена у образовању је инсуфицијентна, да не кажемо и бесmisлена.

1.6. С тим у вези су и **режими учења и студирања**. И они подлежу променама, јер онакви какви су сада гуше ученичку и студентску иницијативност, развијајући "ропство духа". Истина, наши ученици и студенти стичу много знања, али они више имају, него што умеју. "Verba non res" су свакако и питање режима испита. Ако ученик, рецимо, покаже незнање из само једног предмета, може му се десити да понавља и целу годину. Има ли шта неправедније од тога?

Ово може да изгледа одбрана нерада у школама, што је добило велике размере. Међутим, овај приступ има обрнут циљ: да ученика и студента доведу у ситуацију да раде и стварају, те да могу да кажу: "Ја учим, ја студирам" (уместо "мене уче"). Јер нико ни за кога ништа не може научити, то се може постићи само снагом властите свести, властитим великим напором.

1.7. Из овога произилази и питање односа ученик-наставник, студент-професор. У нас још увек трају, понегде се и заоштравају,

сукоби између тзв. ауторитативне и тзв. демократске школе. Ригорозном дисциплином и оштром селекцијом немогуће је повратити польњан углед школе, понајмање догматским убеђивањима или административним мерама. Ауторитарност је резултат недовољног цивилизацијског домета друштва, укупне политike образовања, квалитета управе школе и самих наставника који се тешко ослобађају хијерархијских односа у свом педагошком раду чак када то и искрено желе. Очito је да ће и промене у овом правцу бити тешке и споре, али су неодложне с обзиром и на незаустављиву демократизацију друштва.

Сви аргументи показују да се наша школа налази пред реструктурацијом, те да мора изаћи из садашње доминантно **репродуктивне школе**, школе меморисања и поступно улазити у **стваралачку и флексибилну школу**.

2. ШТА ?

Потребе за променама су, dakле, многобројне. Можемо их поделити у три основне групе: спољни чиниоци реформе, унутрашњи чиниоци реформе и међународни утицаји на реформу. Сваку групу могуће је даље диференцирати у више подгрупа, што је нужно урадити када дође до пројектовања и операционализације реформе образовног система, или школа, или факултета, или неких других образовних организација.

2.1. Спољни фактори реструктурације

Првој групи, dakле, припадају чиниоци које смо већ идентификовали у поглављу Зашто. То су:

- 2.1.1. Велике друштвене трансформације,
- 2.1.2. Научно-технолошка револуција,
- 2.1.3. Интелектуална револуција,
- 2.1.4. Тиха револуција професије,
- 2.1.5. Људска разноврсност,
- 2.1.6. Формирање новог типа человека (*homo novus*),
- 2.1.7. Развој активног друштва.

Регистар спољних фактора и индикатора, који изазивају школске реформе много је већи, али и ових седам чинилаца јасно показују да досадашње редуковање узрока и покретача реформе само на

научно-технолошку револуцију даје изопачену слику о незаобилазности великих реструктурација у образовном и школском систему.

2.2. Унутрашњи фактори промена

Првој групи припадају, значи они фактори који показују да у образовном систему постоје велике слабости и нужно их је савладати. Питање је затим тзв. изумирање реформе, односно колико имамо знања и мотива и колико у самим школама има снаге да властитом енергијом покрећу нужне реструктурације.

2.2.1. Реструктурација курикулума је најзначајнији задатак тзв. унутрашње реформе. У том смислу предлаже се да умни људи, аналитички духови, експерти, који свој приступ неће заснивати на конфронтацији традиција - ново што пре (хитно) покрену реструктурације курикулума. Ти процеси се морају водити не само зналачки, већ и бескомпромисно, ослобађањем свих политичких, академских и, нарочито, парцијалних интереса и притисака. Задатак би био: а) редефинисање и конкретизација циљева и задатака васпитања и образовања; б) избор остваривог и добро одабраног наставног плана и програма; в) успостављање корелације и концентрације наставних садржина; г) покретање конкурса за израду одговарајућих уџбеника и приручника јер постојећи превише болују од садржинског и графичког сивила, претешки су и дестимулишу и ученике и наставнике. Експерти, који руководе реструктурацијом курикулума, треба јавно да гарантују да ће комплетан пакет курикулума водити непристрасно.

Наставни план и програм је средишње иновативно питање. Уместо предимензионираног, централизованог и неретко застарелог наставног плана и програма нужно је увести иновирани базични наставни програм који ће омогућити већу аутономију школама, ученицима и студентима. Нека наша истраживања показују да и најбољи ученици нису у стању да савладају мегаломански прописане образовне садржине и то на свим образовним ступњевима и у свим врстама школа. Отуда код многих школованих личности је слаба употребљивост знања, а код неких и евидентна функционална неписменост или полуписменост.

Интердисциплинарност у настави јавља се као реакција на растућу специјализацију наука (фрагментарност, мозаичност наставних планова и програма, дифузија наставних подручја и наставника).

Све то ограничава шансе ученицима и студентима да добију одговоре на питања која представљају прави изазов, па се већ поодавно у свету јављају "нови трендови образовања из интегралних наука". У нашим школама и на факултетима овај феномен једва се и примећује.

2.2.2. Примена знања, посебно развој способности за трансфер знања из једног подручја у друго, савлађивање помоћу стечених знања непредвидивих проблема, развој стваралачког мишљења и слично посебни су реформски циљеви које је нужно и методолошки осмислiti.

2.2.3. Уџбеници, приручници и друга школска литература болују од садржинског и графичког сивила. То захтева отварање јавних конкурса за избор нових квалитетних уџбеника уз ригорозну рецензију.

2.2.4. Методе и технике васпитања и образовања очекују, такође, промене: напуштање доминантно фронталне наставе и уношење других модела, као што су индивидуализација, групни рад, истраживачки рад и разни облици саморада ученика и студената. Ученик и студент треба да се исправе у школским клупама, да у учионицама постану живљи, знатижељнији, интелектуално немирни.

2.2.5. Праћење и вредновање захтева да увидимо пуну вредност сваког детета, сваког студента и да их квалитетно разликујемо. То одбацује и наше досадашње опсесије процењивања, оцењивања и селекционисања само квантитативним оценама.

2.2.6. Акцелерација, односно убрзано напредовање ученика и студената је код нас права реткост. Савремена школа својим методама рада мора омогућити најбољима бржи завршетак школовања. А ваља размислiti и о томе да ли ученик само са једном негативном оценом треба да понавља разред.

2.2.7. Уписна политика и техника, уписни критеријуми numerulus clausus, упозоравају нас на велике предуписне трауме учени-ка и њихових родитеља који су у последње време изложени огромним трошковима (за сиротињу и неподношљивим) да би своју децу припремили за конкурсну борбу. То девалвира и основну и средњу школу, манифестијући њихову неспособност да своје ученике успешно спремају за даље школовање или за рад. И то је озбиљан разлог за реформу не само уписне политике већ и саме школе.

2.2.8. Нови тип универзитета подразумева његову оспособљеност за развијање најновијих технологија, за развој урбане структуре, за унапређивање развојно-истраживачке инфраструктуре, за развој властитог педагошког и научног деловања, те на реафирмацију академског грађанина. Универзитет се мора довести у позицију да партиципира у доношењу битних одлука не само за развој своје локалне средине, већ и земље у целини. Универзитет треба да остварује јединство наставе и истраживања, и то на релацијама: истраживање-образовање-трансфер (симбиоза теорије и праксе).

Посебно је питање аутономије универзитета, његове образовне, научне, политичке и идеолошке независности, његове персоналне, организационе и финансијске аутономије. Веома је сложено и питање педагошко-дидактичке реструктурације универзитета јер садашња пре-тежно предавачко-испитивачка настава одбојна је студентима. Нужна је, значи, и нова високошколска дидактика.

2.2.9. Понављање и напуштање школа и факултета је не само педагошко већ и значајно економско, етичко и политичко питање, посебно због чињенице да је постотак понављача у нас, нарочито на универзитету, највећи у Европи.

2.2.10. Образовање наставника за нов тип школе подразумева реформу не само редовног школовања већ и дошколавања, посебно стручног усавршавања запослених. Постоји, на жалост, озбиљна криза наставничког позива.

Регистар промена у самом процесу образовања је, такође, знатно већи од овде наведених. То подразумева истраживање, идентификовање, систематизацију, операционализацију и, што пре, реализацију потенцијалних промена у самој школи.

2.3. Међународни утицаји на реформу

Трећој групи припадају утицаји међународних фактора. Евиден-тна је појава **новог типа европског образовања**, који се ослобађа националних искључивости (не и националног идентитета и достојанства), идеолошких баријера, бирократских стега и педагошких ортодоксија и архаизама.

2.3.1. Циљеви европског образовања јесу:

- мултикултурално и мултилингвистичко европско друштво ради разумевања и толеранције међу заједницама различитог етничког и миграционог порекла и ради прихватања европског идентитета;
- формирање заједничких образовних националних језгара, увођење међународне гимназијске матуре, организовање мултинационалних студија итд;
- да се "стари континент" успешно може такмичити са осталим развијеним светом не само у знању, него, првенствено, у његовој примени;
- увођење науке и технике у школе ради развијања научних ставова код деце и омладине, а посебно: креативности, објективности, тачности и критичког духа (упозоравамо да југословенски грађани имају дефицитарну техничку културу);
- подупирање и поштовање дечје личности представља нове демократске концепције у образовању;
- иновације као процеси ренесансне европског образовања;
- превођење радикалних промена у образовању и стручном усавршавању наставника.

2.3.2. Аутономија образовања у Европи подразумева:

- слободу власнитења, образовања и истраживања;
- политичку и идеолошку независност школе и универзитета;
- организациону аутономију;
- персоналну аутономију;
- омогућавање старијим ученицима и студентима да могу да креирају или бар предложу део свог образовног програма.

Посебан проблем у покретању и остваривању реформе образовања је у чињеници да у нас још увек није сагледана права вредност образовања, његове конкурентске способности на међународној сцени нити се дошло до спознаје да је образовање, ако се правилно води, поуздан инструмент за прерасподелу светских научних и технолошких достигнућа и светског утицаја и моћи.

3. КАКО ?

3.1. Комплексност и интердисциплинарност

Када читалац прочита овај рад, намеће му се питање: да ли је могуће у пракси реализовати тако комплексну активност. Међутим, након пажљивог размишљања може се закључити да се "образовање и промене" или "образовање у променама" не појављује изоловано, него у једном многоструком реалном односу па одређивање граница оваквом проучавању, односно реализацији промена сукобљава се с мноштвом питања која се не могу сагледавати сама за себе, унутар неког затвореног подручја јер би закључци из таквог реструктурисања били ригидни и дисфункционални. Овако комплексан интердисциплинаран приступ довео нас је до следећег закључка: Реструктурација, без обзира на сву резистентност према њој, само што није покренута. Док исписујем ове редове, у образовању је конфузија, али клатно се тако снажно њише да замајац достиже до самог врха и само је питање тренутка када ће прећи Рубикон и широко отворити просторе променама.

3.2. Примена страних искустава

Када изграђујемо или мењамо школски или образовни систем, то можемо успешно чинити тек ако смо добро обавештени како се то све одвијало или одвија у свету, ако се зна извући корист из аналогних искустава других земаља. Упоређивањем нашег стања са сличним стањима и променама у свету избегавамо многе слабости које би евентуално настале, како бисмо неовисно од тих сазнања и искустава пројектовали властиту реструктурацију школе.

3.3. Реструктурација уместо реформе

Реструктурација школског система, односно његових подсистема (школа, факултета) подразумева мењање њихове постојеће структуре и поновно организовање у рационалну и ефикасну структуру да нови системи и подсистеми постижу већу продуктивност, а изнад свега одговарајући квалитет. Реч је о еволутивним трансформацијама које се реализују првенствено комбинацијом традиционалних вредности с провереним иновационим елементима. То значи да сваки

постојећи елементи старе структуре образовног система као целине или школе и факултета подлеже преиспитивању. Што издржи рационалну и објективну критику, уграђује се поново у истој или измененој функцији у нову структуру, а они елементи који су пасивни, недовољно ефикасни, можда, чак, и паразитски, активирају се или се одстрањују и замењују новим.

3.3.1. Пројектовање реструктурације је, у ствари, прави истраживачки захват јер се њиме а) истражује стање и разлози за промену стања, б) израђује се пројекат промена, в) постављају се методе за увођење промена, г) инсталирају се механизми за праћење и евалуацију процеса и творевина реструктурације.

Најпре се на нивоу Републике израђује генерални пројект реструктурације који обухвата следеће основне елементе добијене, разумљиво, истраживањем:

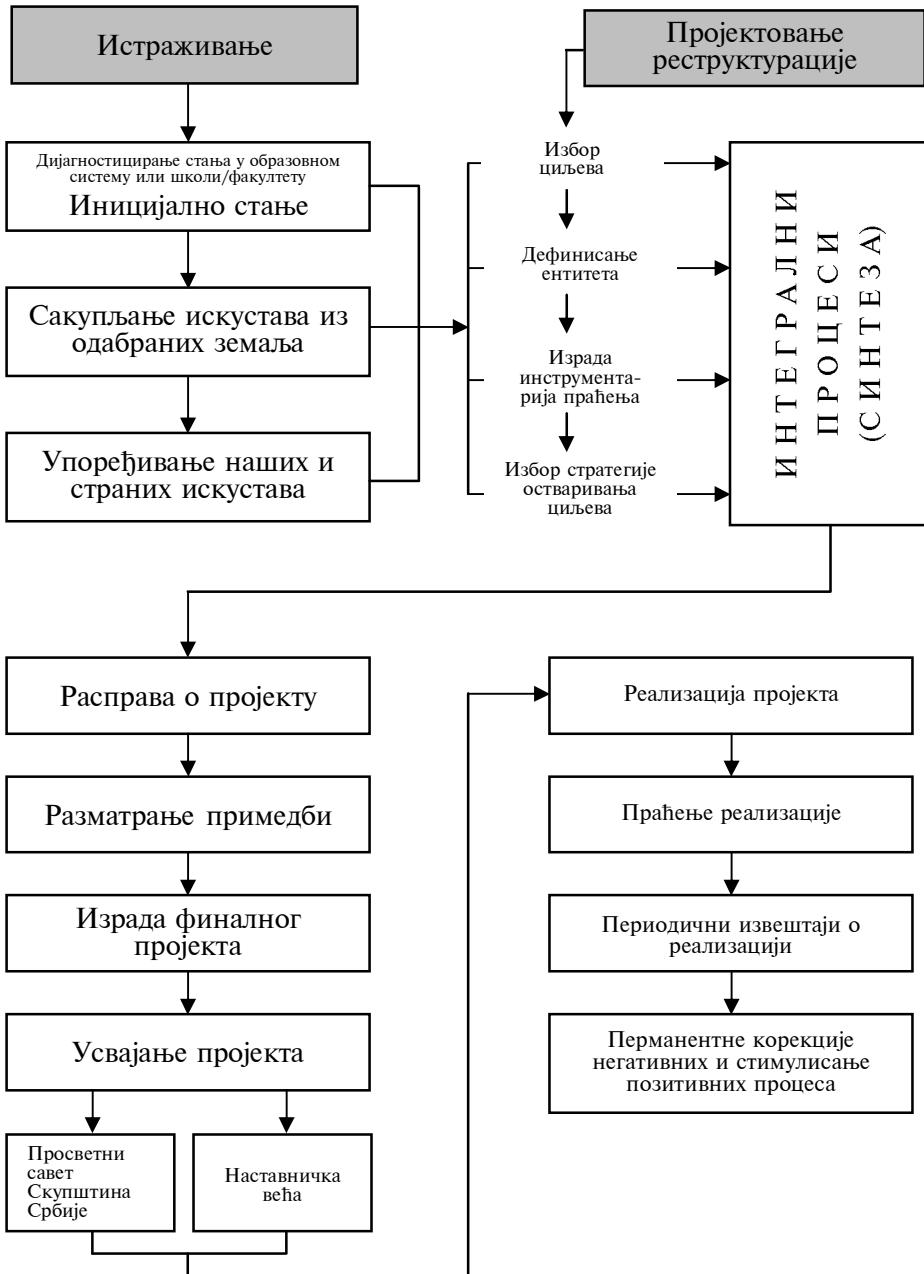
а) шта у систему образовања не функционише добро, шта је у њему паразитско, шта сувишно и непотребно, а потом се утврђује предлог шта је због тога нужно мењати;

б) на основу тако добијених резултата и на основу компартивног изучавања образовних реформи у свету, нарочито нама компатibilних система у Европи, израђује се пројекат промена образовног система, који обавезно садржи: циљеве, садржине, методе и динамику промена и механизме за праћење успешности реструктурације.

То је нужно учинити посебно због чињенице што су образовање "присвојили реформатори, политичари, академици, истраживачи, инспектори, надзорници и администратори и узели га из руку практичара. Наставници су присиљени да издржавају радну снагу 'експерата' а тиме се њихов ауторитет, искуство и статус девалвирају" (David Mc Namara). Они су често, и због тога, резистенти према променама.

3.3.3. Оперативни или изведени пројекат ствара се на нивоу школе или факултета. Њега израђује водећи тим школе на основу главних параметара глобалног пројекта, постојећег стања у школи, сензибилитета њеног окружења према реструктурацијама и уз обавезну консултацију експерата.

3.4. Процес пројектовања и остваривања реструктурације



4. КАДА ?

На ово питање је већ на неки начин и одговорено:

4.1. Нужно је, дакле, најпре израдити **генерални пројекат реструктурације** образовног или школског система који обавезно садржи:

- зашто се нешто мења,
- шта се мења,
- како се мења,
- када се мења,
- услови за промене (стандарди),
- динамика промена.

Све то ради **тим експерата**, а никако политичка тела, администрација или некакво стручно удружење. Овај документ подлеже стручној и научној оцени, а тек потом и јавној расправи. Када је усвојен у Скупштини Републике, следи његова операционализација.

4.2. У ове процесе морају се укључити све стручне и научне институције, сви медији за производњу и дифузију знања (културни, стручни, научни, политички итд.). Овде није у питању само институционални оквир, нити то могу себи присвојити неки гремијуми или просветни и политички естаблишмент. Реч је о дубоким мењањима, која прерастају у опште људско освешћивање, буђење, прилагођавање и ангажовање.

4.3. На нивоу школа и факултета затим се операционализују конкретне промене. Нужно је разрадити **динамику промена** јер се реструктурација не може спроводити фронтално и масовно - не може бити усмерена на целину образовно-васпитног система. Успешне су само оне практичне реформе које иду од школе према школском или васпитно-образовном систему. То подстиче конкуренцију међу школама и факултетима и подиже квалитет њихове образовне производње. У таквој конкуренцији једне ће образовно-васпитне организације ићи брже, друге спорије, а неке ће заостајати, па, можда, и нестајати.

На питање **Када** још нисмо дали задовољавајући одговор. Надамо се да се из досадашњег излагања може закључити: одмах приступити дефинисању узрока и циљева промена, а потом пројектовању садржина, динамике, метода и техника, дакле, целокупне стратегије. Овај посао треба да обаве тимови експерата, чији би руко-

водиоци сачињавали координацију свих истраживачких активности. Сав посао, ако се озбиљно ради, могуће је завршити за годину дана, у шта спада и рецензија, као и време за јавну расправу о пројекту. Рационално би било када би сав овај посао био завршен до јуна 1998. године, када би и његова примена започела: у 1998/99. школској години. Свако даље одлагање јесте у ствари заостајање за текућим образовним реформама у другим земљама, што може имати дугорочне последице по наш развој.

* * *

Можда овај рад изгледа и императиван и категоричан. Али, овде је реч о озбиљном закашњавању у времену као пресудном фактору у међународној конкуренцији.

Др Јанош Пинтер
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 37.014.14
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.63-73
Примљено: 20.01.1997.

МОДЕЛ САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*

Резиме: Све отвореније се говори о кризи образовања. Школски системи су застарели, наставна технологија је превазиђена, образовање је скупо и недовољно ефикасно.

Европска Унија у Маастрихту (1993. год.) дефинисала је основне привредне политике, али и опште принципе у спровођењу образовне политике својих чланица. Образовни системи земаља Европске Уније су још увек доста различити. Сличности су уочљиве у основном образовању, а разлике су изражене у средњем стручном образовању. Образовни систем у нас је у знатном заостатку за европским тенденцијама. Разлике су евидентне и на нивоу основног и на нивоу средњег образовања. У овом раду је извршена компаративна анализа школских система и наставних планова на релацији неких најразвијенијих земаља света и наше земље, са посебним освртом на опште образовање. Сагледавајући разне аспекте основног образовања у свету, можемо указати на могуће правце промена у основном образовању у нас.

Кључне речи: Основно образовање, образовни систем, наставни планови у свету и у Југославији.

Summary: One is talking more and more openly about a crisis in education. School systems are old-fashioned, teaching technology is obsolete, education expensive and insufficiently effective. In 1993 European Union defined in Maastricht the basis of economy politics, but also general principals for its members' educational politics. Educational systems of European Union countries are still rather different. Similarities are visible in primary education and differences in secondary specialist education. Educational system in our country is lagging behind European tendencies. Differences are evident both on the level of primary and secondary education. A comparative analyses of school systems and curricula of some most developed countries and those in our country, with special turn back on general education has been carried out in this essay. Recognizing different aspects of basic education in the world we could point out possible changing directions in our primary education.

Key words: basic education, educational system, curricula.

Резолуција "Европска димензија образовања - образовна пракса и садржина програма" (1991. год) трасирала је пут будућег мултикултуралног европског друштва, које захтева "разумевање и толеранцију међу различитим националним заједницама, етничког или миграционог порекла". То подразумева и стално померање становништва које ће утицати на образовање, рад и слободно време људи, што претпоставља и компатибилне системе образовања. "Заједничка култура се може родити из заједничког образовања; без заједничког образовања, она не може никако да постоји. Отуда захтев за европским педагошким обрасцем, који, између осталог, претпоставља исте програме, планске размере, зачетке европског универзитетског система" (Минц, 1989; 202).

Међу основним индикаторима савремене школе истичу се:

- систем образовања,
- наставни планови и програми образовања и
- ниво наставног кадра.

Изнећемо основне карактеристике образовних система у неким развијенијим земљама света, са посебним освртом на опште

образовање, наставне планове општеобразовних школа у тим земљама и основе савременог система образовања наставника.

1. СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА

На сонову истраживања битних карактеристика школских система неких развијенијих земаља света, о појединим школским системима може се констатовати следеће:

Систем образовања у CR Немачкој / постоје неке разлике по покрајинама / (Führ, 1988).

- Предшколско образовање (од 3. до 6. год. живота детета) / хендикепирана деца похађају специјалне предшколске установе /,
 - Основна школа (Grundschule), (Од 6. до 9. год. живота детета) / разредна: од I до IV разреда /, хендикепирана деца похађају посебне школе /,
 - Главне школе (Hauptschule) Реалне школе (Realschule), Гимназије (Gymnasium), Интегрисане школе (Gesamtschule) са одељењима претходне три врсте школа - други ниво обавезног општег образовања, (од 10. до 14 / 15. год. живота детета), од тога прве две године су опште и имају функцију оријентације), од V до IX / X разреда, / хендикепирана деца похађају посебне школе.
-
- ❖ I средњи ниво (X и XI разред) - завршно образовање у "Hauptschul"-и, односно (X разред) завршно образовање "Realschule"- прва квалификација општег образовања.
 - ❖ II средњи ниво (од 15/16. до 18/19. год живота детета). То су разне стручне школе на вишем нивоу средњег образовања, односно средње техничке школе, разне гимназије итд.
 - ❖ Терцијарно и даље образовање се врши у разним институцијама високог образовања, вишум школама и факултетима.

Систем образовања у Француској (Values Education in Europe, 1994)

-
- ❖ Предшколско васпитање до шесте године живота детета, (хендикепирана деца похађају посебне установе),

- ❖ Основно образовање (од 6. до 11. год. живота детета), I-V разреда, (хендикепирана деца похађају посебне школе),
- ❖ Колеџ првог ступња (1" cycle), од 12. до 15. год. живота детета (VI-IX разред), са припремом или без ње за занимања будуће стручне школе (хендикепирана деца похађају посебне школе)
- ❖ Други ступањ средњег образовања (траје од једне до три године) обавља се у стручним и техничким школама и гимназијама,
- ❖ Високо образовање се врши на вишим ћколама и факултетима.

Систем образовања у Јапану (Ishizaka, 1990)

- ❖ Предшколско образовање траје од 3. до 6. године живота детета.
- ❖ Основна школа обухвата генерације од 6. до 12. године живота. (I-VI разреда),
- ❖ Ниже средње образовање траје три, а више средње образовање шест година,
- ❖ Даље образовање се одвија на разним колеџима и на универзитету.

Систем образовања у САД (Ministarstvo prosvete RS, 1995)

- ❖ Предшколско образовање траје углавном од 3. до 6. године живота детета,
- ❖ Основна школа је шесторазредна или осморазредна (разликује се по државама),
- ❖ Низа средња школа се ослања на шесторазредну основну школу и траје три године, а виша средња школа траје још три године. На осморазредну основну школу се ослања четвороразредна средња школа,
- ❖ Јуниор колеџ, универзитет и техничке и професионалне школе обезбеђују даље стручно образовање.

Систем општег образовања у Србији

- ❖ Предшколско васпитање (од 1. до 7. године живота детета),
- ❖ Основно образовање (од 7. до 15. године живота детета), / разредна: од I до IV разреда; предметна: од V до VIII разреда /,
- ❖ Средње образовање (од 16. до 19. године живота детета), (од I до V степена)

- ❖ Високо и више образовање (од 20. до 22 / 24 / 26. год.), Постдипломске студије (специјализација и магистеријум). Докторат наука.

На основу ових подадака може се закључити да у развијенијим земљама света:

- Основно образовање почиње од шесте године живота (код нас почиње од седме године) и по правилу траје шест година:
 - нижи ниво од I до III разреда и
 - виши ниво од IV до VI разреда.
- После основног образовања следи трогодишње опште, ниже средње образовање које је по правилу обавезно.
- Средње стручно образовање се ослања на опште средње образовање.
- Више и високо образовање се базира на гимназијама (често усмереним према неким областима) и на средњим техничким школама и траје од 2 до 6 година.

Неке претпоставке о даљем развоју система образовања у Југославији

Због изразитих интеграционских тенденција у Европи, треба очекивати да ће и наше образовање ускоро примити основне карактеристике образовних система водећих европских и других развијенијих земаља. Компарацијом изнетих система образовања у свету и на основу досадашњих тенденција развоја система образовања у нас, (Вилотијевић, 1996) може се са великим вероватноћом предвидети будући образовни систем у Југославији.

Очекивани систем образовања у Југославији:

- ❖ Предшколско васпитање од 3. до 6. године живота детета - три групе,
- ❖ Обавезна основна школа: шесторазредна, (3 + 3 разреда),
- ❖ Обавезна нижа средња школа: трогодишња,
- ❖ Виша средња школа: гимназија (3 год.), техничке и друге средње-стручне школе (3 год.), занатске школе (2 год.),

- ❖ Више и високо образовање: универзитет (4-6 год.) више школе (2-3 год.).

Овај образовни систем би унео највише промена у систем основног образовања, имплицирао би и значајна кадровска преструктуирања на овом нивоу образовања, али би разрешио и низ латентних проблема нашег образовног система.

2. НАСТАВНИ ПЛАН У ОБАВЕЗНОЈ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

од I до VI разреда

Основе савременог општег образовања чине:

- матерњи језик (и језик друштвене средине),
- математика (основи аритметике, алгебре, геометрије, комбинаторике, вероватноће и статистици),
- познавање природе и друштва (елементи природних и друштвених наука),
- уметничко образовање (ликовно и музичко),
- физичко и спортско васпитање,
- радно и технолошко образовање и
- страни језик(светски језик).

Убудуће овим основним областима несумљиво ће припадати и информатичко образовање, до данас, у нижим разредима основних школа то још није доволно "актуелно" ни у школама развијенијих земаља.

ПРЕГЛЕД НАСТАВНИХ ПЛНОВА У НЕКИМ ЗЕМЉАМА

ПРЕДМЕТ	ФРАНЦУСКА	ЈАПАН	НЕМАЧКА	СРБИЈА
МАТЕРЊИ ЈЕЗИК			/нем.језик,мат. пд. муз. и ликов./ 17 (интегр.)	
I разред	9	9	17 (интегр.)	5
II разред	9	9	7	5
III разред	9	8	7	5
IV разред	9	8	5	5
V разред	9	6	6	4
VI разред	4,5	6		
СТРАНИ ЈЕЗИК				
IV разред	-	-	-	-
V разред	-	-	5	4
VI разред	3	-	5	3
МАТЕМАТИКА				
I разред	5	4	17 (интегр.)	5
II разред	5	5	17 (интегр.)	5
III разред	5,30	5	5	5
IV разред	5,30	5	5	5
V разред	5,30	5	4	4
VI разред	3	5	5	4
ППД или сл.				
I разред	4	3	17 (интегр.)	2
II разред	4	3	17 (интегр.)	2
III разред	-	-	4	2
IV разред	-	-	4	-
РАДНО ВАСПИТНО - ТЕХНОЛ.				
I разред	-	-	1	-
II разред	-	-	2	-
III разред	-	-	2	-
IV разред	-	-	2	-
V разред	-	2	-	2
VI разред	2	2	-	2
ЛИКОВНА И МУЗИЧ. УМЕЋН.	/уметност- физичко/	/цртање- ручни рад/		/ликовно- музичко/
I разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	2+1
II разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	2+1
III разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	2+2
IV разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	2+2
V разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	2+2
VI разред	6 (интегрално)	2+2 муз.	17 (интегр.)	1+1

Пинтер

ФИЗИЧКО	/ уметност-физичко/ 6 (интегрално)	3	2		3
I разред	6 (интегрално)	3	2		3
II разред	6 Интегрално)	3	2		3
III разред	6 (интегрално)	3	2+2		3
IV разред	6 (интегрално)	3	2+2		2
V разред	6 (интегрално)	3	3		2
VI разред	6 (интегрално)	3	3		2
ПРИРОДНЫЕ НАУКИ	/прир. и друш. науке технол./				
III разред	4	3	-		-
IV разред	4	3	-		-
V разред	4	3	-		-
VI разред	2,3 ист. геог. ек.	3	-		-
ДРУШТ. Н.	/ист. геог. ек./				
III разред	-	3	-		-
IV разред	-	3	-		-
V разред	-	3	-		-
VI разред	2,30+граф. в.	3	-		-
ФИЗИКА					
VI разред	-	-	-		2
ГЕОГРАФИЈА					
V разред	-	-	3		1
VI разред	-	-	3		2
БИОЛОГИЈА					
V разред	-	-	2		2
VI разред	1,30	-	2		2
ИСТОРИЈА					
III разред	-	-	-		-
IV разред	-	-	-		-
V разред	-	-	-		1
VI разред	-	-	-		2
ИЗБОРНИ	2+2+2+2+2+3	-	-		2+2+4+4+4 +4
I - VI разред	-	-	-		-
ФАКУЛТАТ					

Анализирајући наставне планове основних школа неких развијенијих земаља, можемо констатовати следеће:

* Матерњи језик је заступљен у свим разредима од I до VI са недељним фондом од 6 до 9 часова (код нас се фонд часова за матерњи језик креће од 4 до 5),

* Математика је присутна у свим разредима од I до VI са фондом од 4 до 5,5 часова недељно (код нас се фонд часова из математике креће од 4 до 5),

- * Странни језик се изучава од IV, односно V разреда са 3 или 5 часова недељно (код нас се фонд часова из страног језика креће од 3 до 4),
- * Природа и друштво од I до III разреда се изучавају интегрално, у оквиру јединственог предмета, са фондом од 3 до 4 часа недељно (код нас са 2 часа недељно),
- * Постоји дилема да ли (од IV до V разреда) друштвене науке треба изучавати интегрално или по предметима, постоје јаки разлози за комплексно изучавање ове области - недељни фонд часова креће се од 3 до 4 часа,
- * Такође је дилема да ли (од IV до VI разреда) природне науке треба изучавати интегрално или по предметима. Психолошко-педагошки захтеви, али и структура и садржај наука, као и могући ниво њиховог изучавања на овом нивоу образовања сугеришу интегрално изучавање ове области - фонд часова се креће између 4 - 5 часова недељно,
- * Уметнички предмети у основној школи изучавају се континуално и то интегрално са фондом од 2 до 4 часа недељно (код нас 2 - 4 часа недељно),
- * Физичко образовање је заступљено у свим разредима са фондом од 2 до 3 часа недељно, (код нас 2-3 часа недељно),
- * Радно, политехничко, односно технолошко образовање, по правилу је заступљено у с вим разредима основне школе и то са фондом од 2 часа недељно, (код нас 2 часа недељно - у старијим разредима),
- * Неки планови у старијим разредима садрже бар два до три изборна предмета (обавезних или факултативних) из разних области, са фондовима од 4 до 6 часова недељно.

Поруке су јасне: пре свега посебна пажња се поклања изучавању матерњег језика, математици и страном језику. Природне и друштвене науке се изучавају интегрално, Радно, политехничко, односно технолошко образовање је неминовна димензија савремене школе. Уметничко васпитање се такође реализације интегрално. Физичко култури се посвећује дужна пажња. Изборни и факултативни предмети су све присутнији у савременој основној школи.

3. О НАСТАВНИЦИМА САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Школа будућности треба да постане институција која у правом смислу предводи како у технолошким, тако и у друштвеним променама.

Информатизација друштва и велике интеграције имплицирају нову филозофију производње, образовања и друге области живота и рада.

Садашња школа која се заснива на парадигми Коменског није у могућности да реши кључна питања ефикасног управљања наставом, индивидуализацију и диференцијацију наставе, односно оптимализацију наставног процеса. Дакле, неопходне су како системске и про-грамске, тако и промене у унутрашњој педагошкој организацији рада основне школе. Наставници, у основној школи требало би више да се баве дететом, а мање предметом. То подразумева учење кроз игру и комплексан приступ образовању и васпитању у првим разредима осnovног образовања, односно интегралну обраду поједињих области (природна, друштвена, уметничка и сл.) у наредним разредима основне школе. Да би се остварила одговарајућа персонална концентрација и у вишим разредима основне школе, треба образовати методички оријентисаног наставника основне школе и то најчешће за групу предмета.

Систем образовања кадрова за просвету у нас не пружа жељене излазне карактеристике. Станеје кадрова у општем образовању је крај-ње неповољно. Будући учитељи ће имати факултетско образовање - учитељски факултети интензивно раде и на образовању и "дошкола-вању" кадрова. Предметни наставници у основним школама су, углавном, са висом спремом - образовање просветних радника на вишем степену у нас је већ одавно укинуто, а факултетско образовање наставника у неким областима (математика, физика итд.) је недовољно ефикасно и због тога се јавља дефицитарност кадрова у тим областима. На прелазу од разредне до предметне наставе јављају се све већи проблеми, које ни превазиђени (предметни наставници), а ни актуелни (предметни професори) кадрови у вишим разредима основних школа, који објективно не располажу учитељском педагошком културом не могу на зодовољавајући начин разрешити (Szövényi, 1996: 5).

Прерастањем учитељских факултета у педагошке факултете, где би се образовали:

- професори разредне наставе (од I до III разреда) и
- професори предметне наставе, односно одговарајуће области) у основној школи (од IV до VI разреда),

решило би се питање кадрова у будућој основној школи. Тиме би се олакшало и обезбеђивање одговарајућих кадрова за средње школе, који би се и даље образовали на одговарајућим постојећим факултетима.

По овој концепцији наставници основних школа би били општег профила, с једне стране за разредну наставу (до III разреда), а с друге стране, за одговарајуће наставне области: природне науке, друштвене науке, језик, математику, уметност, физичко итд.

Наставници основних школа, наравно, требало би да имају и темељно психолошко-педашогко и опште образовање. Они, поред осталих, били би припремани и за ваннаставни и ваншколски рад са децом. Савремена школа и добар наставник морају ученике припремати не само за рад, већ за живот у целини.

Литература:

1. Führ, C. (1988): *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.
2. Values Education in Europe (1994): A COMPARATIVE OVERVIEW OF SURVEY OF 26 COUNTRIES IN 1993, IDREE, NFER, DUNDEE.
3. Ishizaka, K. (1990): Schol Education in Japan, Tokio: International Society for Education, Science-and Culture.
4. Министарство просвете Републике Србије (1995): *Основно и обаве-зно образовање у свету*, Београд.
5. Minc, A. (1989): *Велика илузија*, Београд: Радионица СИЦ.
6. Вилотијевић, М. (1996): *Школа данас и могући правци промена*, Крагујевац.
7. Szővényi, Zs. (1996): Oktatáspolitika és tanítóképzés, Baja: Tantárgypedagógiai kutatások.

ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Др Томислав Цветковић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.88
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.75-85
Примљено: 17. 03. 1997.

СИСТЕМ ОБЛИКА ПИСАНИХ САСТАВА

Резиме: Индивидуализована настава за нужну претпоставку има целовит и варијантан систем облика писаних састава. Како је то уједно и трансформациони систем, у којем један облик лако може прећи у други, ваља успоставити општи, неутрални облик писаних састава као полазну основу од које почињу ове измене.

У том се циљу у овом раду расправља могућност за развијање општег комуникационог облика писаних састава. Полазни вид или узор пронађен је у општој комуникационој схеми говорних и писаних састава, која се подвргава одређеној критичкој анализи. У понешто преиначеном виду, тај се општи излагачки облик трансформише у друге основне облике у оквиру система писаног изражавања.

У коначном виду, трансформациони систем писаних облика имао би ове структурне јединице: општи облик, расправа, причање, описивање и извештај.

Кључне речи: писано изражавање, систем облика, општи облик, преобразба облика.

*

Summary: Individualized teaching is certainly supposed to have a complete and variable system of form of written compositions. As it is also a transformational system in which one form can easily switch into an other, a general, neutral form should be developed as a start point at which these changes begin.

With that aim ahead the possibility of developing the communicative form of written compositions is discussed in this work. The initial or basic form is found in the outline of the general composition of oral or written report. In somewhat changed aspect that general form of report is transformed into other basic forms in the frame of written expression.

In final situations the transformational system of written forms should have these structural units: general form, discussion, narration, description and report.

Key words: written expression, system of forms, general form, transformation of forms.

*

Језичко стваралаштво

Писање је једна од наставних активности, уосталом као и читање, говор и слушање. Но то је уједно и основна наставна активност, са говором осамостаљена у посебно програмско подручје **културу изражавања**. Штавише, та се активност са читањем краткотрајно осамостаљује и у **почетно читање и писање**, временски ограничено на прве месеце наставе. Такав повлашћен положај значајно је унапредио активност писања и саму естетику писане речи (Д. Живковић, Р. Димитријевић, И. Мамузић, М. Николић) и довео до заснивања опште теорије писмености као посебног одељка књижевне теорије. То унапређивање, зачудо, није уследило и у активности говора и теорије говорене речи, где још нису решена значајна наставна питања културе говорног стандарда и стилова говора, нити има јасне педагошке намере да у додгледно време буду решавана.

Индивидуализована настава у области изражавања определјена је самим појмом изражавања. У поимању изражавања подразумева се стваралаштво, њим се опет претпоставља одређен вид индивидуализо-

ваног рада. Већ сама формулатија тема за писане саставе нужно уводи одређено лично искуство и посебан став, па тема не може гласити **Јесен**, но, рецимо, **Јесен у мојој улици**, **Јесењи кишни дан**, не **Киша**, но **Капи кише добују о мој прозор**. Надаље, елементи индивидуализације уграђују се у околност самосталне израде састава, у новину теме и њену формулатију. Поставља ли се захтев да тема буде јасна, кратка, ограничена и подстицајна, то подразумева непоновљив израз и доживљено искуство, јер идентични састави нису израз личног искуства нити стваралаштва.

Основна школа, међутим, нема за циљ образовање књижевних аутора. Од дечјих писаних састава очекују се елементи личног израза у оквиру опште, нормативне писмености, а усвајање технике писања свакако је предмет индивидуализованог рада. При томе ће дечји писани израз бити развијен онолико колико буду примењене писане вежбе у целовитом систему облика и колико ове буду подешене ученику сходно психолошким погледима на ту област (Ђурић, 1994). На то да се и стваралаштво учи, упућује, наиме, целокупна настава матерњег језика. Усавршени видови читања, рецитовања, казивања и сценског извођења такође спадају у област стваралаштва. Знање се, наиме, јавља у нивоима, како се у настави матерњег језика и образује структура њених доминантних циљева (Власенков, 1973), нпр.:

Нивои	Доминантни циљеви часа		
траг			-
појам	Циљ бр. 1: А	Б	В
примена: нестваралачка	Циљ бр. 2:	Б	Г
примена: стваралачка	Циљ бр. 3:	В	Г А

Легенда

А = мотивација

Б = образовање појмова (теорија правила, дефиниције и сл.)

В = способности и ставови (активности, оцене и сл.)

Г = језичко стваралаштво

Међуоднос групе циљева током основног образовања се мења, а предтеоријски карактер наставе граматике и књижевности у млађим разредима основне школе објабњава и праву меру заступљености управо дечјег језичког стваралаштва и развоја способности и ставова.

Вежбе у серији

Индивидуализована настава изражавања, иначе, заснива се на систему облика писаног изражавања, што нужно подразумева и њихову варијантност. Целовитог система у нашој теорији писмености нема, баш као ни у пракси основне школе, где се од облика обично заступају **препричавање, причање, описивање, извештавај и расправа**. Поледња два, штавише, предмет су повремених програмских измена, па с краја деведесетих расправа из млађих разреда бива искључена (**Наставни план и програм**, 1990). Оцењује се, највероватније, као појава изван језичког развоја детета. Но ближи поглед, на комуникативну природу језика, па и на сам језички развој показује да се већ петогодишње дете уме спорити (тј. свађати) с другим дететом, а и особом старијом од себе, и образлагати оно што жели постићи, независно од тога колико се та свакидашња говорна очигледност језички ослушкује и стручно прати.

Наведени избор облика отуда се може оценити као хетероген и непотпун. У традиционалном погледу на овакве системе незаобилазна је веза трију, облика, причања, описивања и расправе, како су и настали неки добро познати методички комплети ван нашег језика (Геслин, 1957, 1960). Систем је карактеристичан и по облицима који ни нису у фокусу. Извештавање је, наиме, облик уске употребне сфере, а препричавање је штавише, и репродуктивно, због чега и бива замењивано ширим обликом **излагања** (Јаковљев, 1972). Разматран и теоријски, у аспекту део/целина, приповедачки облик заснован је на временском начелу и ређању појединости (низ: **једно иза другог**), а описивање појава према начелу додавања (низ: **једно кад и друго**). Расправа се опет одваја од предходног поимања дела и целине и уводи опозитно двојно начело (низ: једно или друго), близко измени реплика у дијалогу, односно непосредном општењу.

Што се саме хијерархије облика тиче, постојећи облици неједнаке су сложености и тежине, па се из разреда у разред заступају с прескоком, и то причање и описивање од првог, извештавање од другог, а расправа тек од седмог разреда, тј. изван млађег школског доба. Неједнака им је сложеност и иструствена подлога на којој се образују теме састава. Предвиђају се, тако састави на подлози дечјег животног искуства, састави на основу маште и састави подстакнути сликом и књижевним текстом. У даљу разноврсност још долазе композиционе околности састава, све сложеније формулатије теме, њеног

тежишта и материје (животно искуство, машта, други подстицаји), што у коначном наставном подешавању и образује разноврсне скупине вежби, писаних као и говорних, распоређиваних у серије према поступној тежини њихових елемената.

Општи облик састава

На потребу унапређивања претходног система упућује још један традиционалан облик писаних састава, за сада по страни од осталих облика. У настави се, наиме, одржава облик састава уређиван према добро познатом обрасцу: **увод - разрада - закључак**, који би могао објединити претходне облике. Традиционално се именује као општа композициона схема различитих облика, заступљена колико у изражавању, толико и у разумевању и тумачењу књижевног текста, а споља, иначе, ближа опису но извештају и расправљању. За нас је, међутим, занимљив за истраживање општег, нултог облика, инваријантне подлоге у заснивању система облика писаног изражавања.

Преуреди ли се претходна композициона схема на комуникационој подлози, нпр.:

1. Увод
2. Двојна разрада:
 - a) за тему,
 - b) против ње
3. Закључак,

то наставно искуство прима понешто преиначену структуру. Пажња, при томе, бива усмерена на двојну етапу разраде у средишњем делу обрасца. У популарној традицији, наиме, уврежено је схватање да је природа излагачких облика једносмерна, због чега се друга етапа и форумулише само као разрада, тј. према једном ставу, тези или реплици. Мудар казивач, међутим, и онда када нешто излаже, чини то тако да нужно предусреће туђе мишљење, могуће примедбе слушалаца или читалаца, и благо их расправља, отклања. На тај се начин и тема његовог излагања изнутра дели и разбија на потврдне и оспоравајуће садржине, односно у себи излучује властиту противтему. Излагање прима дискусиону подлогу обједињену једним казивачем, што је и у искуству добро познатог облика расправе.

Стара концепција опште композиционе схеме, очевидно, преуска је да обједињује све врсте састава: измичу јој расправа и причање.

Отуда образац општег облика не може бити другачији до комуникациони, тј. двосмерни, дијалошки. Заблуде о једносмерној природи писаних облика извор су дубоких, основних неспоразума у теоријском опису и унапређивању изражавања, као и потешкоћа да се говорни израз, изврorno дијалошки, и расправљачки, повеже с писаним. С тим се нерешеним питањем може довести у везу и заостајање живог говора за писаним изразом у нашем школству, као и стара концепција школе као места преноса знања и статичне учионице. Међу карактеристикама тога школства је и пажљиво заобилажење проблема у непосредном дијалошком односу. Када говори, ученик се упућује да репродукује научено, а када пише, да се обраћа неприсутном лицу и да износи неконфлктно искуство.

Нова поставка, међутим, наставу изражавања враћа самој природи говора и мишљења. Свако излагање по природи односа је дијалог, а оно што се излаже - ток. Стага се свака тема састава артикулише с обзиром на њој супротну тему. При формулацији теме, нпр. **Маца се омацила** (или **Нађена лопта, Вожња бициклом, Канаринац на слободи**) уз казивање о веселом догађају још је нужно све оно што ће га оспоравати, нпр. *превише мачића, мали лежај, близина паса, потреба за побољшаном прехраном* итд. У другим случајевима казивање садржине за противтему могу имати *животињу у кавезу/животињу на слободи, налажење лопте/играње њоме, враћање лопте/нови пријатељи и нова дружења* и сл., зависно, дакако, и о другим околностима теме и укупном смислу састава.

Склопивост, двојност теме даде се и упоредо пратити у различitim облицима састава. Опаске о причању преносиве су, готово у целости, и на облик описа. И при формулацији описних тема, нпр. **Први дани јесени** (или **Вече у породици; Трешња иза ограде, Тужна јесен**) у садржинску страну састава могу се сабрати сасвим једноставне појединости, нпр. ниско кишно небо, жути листови на дрвећу и по тротоару, забринута лица људи, пролазници у журби и сл. Но све те појединости не ваља прихватити као смисаоно неуређен збир. Сасвим супротно, у њиховом избору и редоследу смешта се скривена, дискретна расправа на смисаоној подлози: лето/зима, весеље/брига за будуће дане, а оно што се у том саставу само најављује већ би било изричito казивано у оквиру теме **Тужна јесен** или **Растужила ме јесен**. Живи млазеви осећања предочили би исту слику пустошења у природи, уз више или мање прикривену бригу и о личној угрожености онога који то казује.

ОБЛИЦИ ПИСАНИХ САСТАВА

Тема, очевидно, подразумева и противтему, у расправи истакнуту, у опису, причању или извештавању подразумевану. Од оспоравајућих садржина овде зависи смисаона пуноћа састава, а ову ваља схватити као неку врсту става или акције: поимање условности оних потврдних. Права цена за уживање у малој приповиди и другим великим догађајима је у недогледним опасностима које прете окоту, у поразном животу животиње у кавезу или у дилемама у поводу нађене ствари. Приближно разматрање односи се и на преостале садржине састава: јесен је узбудљива у видокругу идеје о лету коме нема краја, о добу безбрежних игара и уживања у аркадији сигурности и слободе.

Систем облика

С претходним разматрањем дотиче се и сам систем писаних облика,

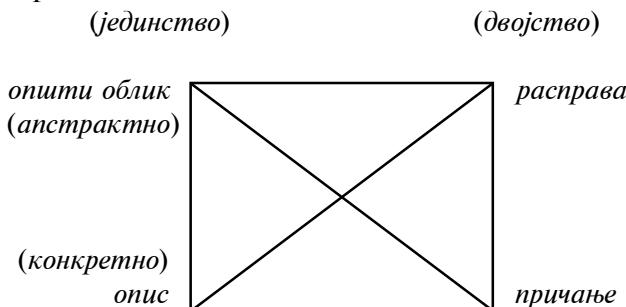
Општи облик	Опис	Причање	Расправа
• увод	• утисак целине	• заплет (деоба целина)	• проблем
• разрада: а) за тему б) против ње	• низ појединости на подлози дугог низа	• вођење сукоба до врха	• доказивање става/ побијање против-става
• закључак	• став (мисао, осећање)	• расплет	• закључак

варијантан и изменљив на семиотичкој и комуникационој оси. Две су подлоге за повезивање облика у исту целину, у материји или садржини теме и у међуодносу двеју повезаних супротности, теме и њене противтеме. Прва се, наиме, простире на подлози *конкретно/апстрактно* (*материјално/духовно*), друга на комуникационом међуодносу *јединство/двојство*.

Облици система се претапају један у други онако како се уопштава и преображава непосредно чулно искуство. Оно што је конкретно, наиме, прелази у апстрактно, простор у време, време у мисли и осећања, у редоследу: опис (простор), причање (време), расправа (идеје и ставови), општи облик (нулти, неутралан у кључу материје теме). Исте се измене прате и у аспекту унутрашње деобе теме: спојене супротности (опис), супротности везане акцијом (причање),

осамостаљене супротности (расправа), необележен однос, где су све могућности допуштене (општи облик).

Облици су неједнаке сложености, равнозначни и замењиви само у заједничком комуникативном начелу језика, а разнозначни узети сваки понаособ, на шта упозорава и општи семиотички квадрат, нпр.:



Но сваки се од њих јавља у групи посебних подоблика у којима се његова сложеност може упрошћавати у приближавању, психичком ступњу и индивидуалном начелу наставе. Опис се, рецимо, јавља у свом најједноставнијем и упрошћеном искуству предочавања појава у простору, као и у сложенијем портрету, интеријеру и сл. Расправа такође има своје замењиве упрошћене еквиваленте у различитим видовима дијалошке микроситуације (уверавање, сумња, недоумица, оспоравање и сл.), у артикулацији двеју теза и сложенијој расправи. Тема о претпролећу, нпр., формуше се једном као **Волиш ли претпролеће?**, други пут као **Сусрет (разговор) пролећа и зиме, Пролеће ми издалека маше (Шта ми је рекло? Шта сам му одговорио?)** и сл.

Садржине противтеме, очевидно, одговарају другом учеснику у споразумевању, сходно, уосталом, већ добро познатој теорији комуникативних функција (Јакобсон, 1966). У једном су саставу формулисани, у другом не, што је уједно и најједноставнија разликовања подробност у обличкој формулатици тема, нпр.: **Изгубљена маца на улици, Сусрет пса и мачке, На изложби паса, Мацу више волим од пса, Волиш ли пса?** итд.

Прва тема, тако, подразумева опис јер је дата и карактеристична појединост која обједињује све остale, друга причање о догађају у коме су се једно наспрам другог нашла два стара животињска ривала, мачка и пас. Прича о томе имаће своје тематске појединости, својствене,

усталом, композиционој структури облика. У трећој теми као најподеснији облик намеће се извештавање с јавног догађаја. У наредном су случају, опет, две омиљене домаће животиње супротстављене путем вредносне поредбе, што ће упутити на облик расправе. Оба се избора подједнако могу образлагати: наклоност мачки, рецимо, може привући њена умиљата животост, мудар опрез, независност, псу оданост укућанима, силовитост, весеље.

Ситуациони елементи састава

Комуникативних функција је више, и горње садржине уређују још неки услови општења. Ради ближег погледа на њих, вратимо се на раније питање формулатије теме и њене разраде, нпр. **Моја мама** (*отац/мати, брига/љубав, упућивање/нежан обзир и сл.*), **Ручак у породици** (*ишчекивање обеда/позив, размештање за столом/свечана атмосфера, храна/глад, мати/отац, старији/деца, гости/укућани и сл.*), **Недељно поподне** (*игра/дружење, излет/време у кући, књига/телевизија и сл.*).

У различитим језичким формулатијама и овде су понуђене неке садржине између којих ваља бирати оне коначне. Та је одлука, међутим, условљена још и ситуационим захтевима писаног општења: **избором читаоца и наменом састава**. Састав се, наиме, не пише неодређено и апстрактно, но у конкретној ситуацији обраћања некоме и са одређеним поводом. Исти ће састав, наиме, другачије бити написан намењује ли се другу, рођаку, странцу или наставнику. Намени ли се састав о ручку у породици баки, тада се, рецимо, може бирати међу опозицијама: мама/тата, гости/укућани, старији/млађи, наглашене свечане атмосфере итд. Пише ли се, пак, брату на летовању, избор читаоца усмерава пажњу на добру храну, децу и знанце за столом, а готово да се не даде замислити свечан ручак у породици писан за скитача и бескућника који не хаје за мирна станишта ни за угодношћу дома, а свакако ни за његове конвенције.

Уколико се ово и допусти, исти би састав могао бити написан у посебном тону, нпр. с благом иронијом на задртост кућног реда. А са изазовним, хумористичким тоном и ставом изругивања дотиче се и питање намене састава. Поменути тон широко се може ослушкивати у тону којим два Твенова јунака, Том Сојер и Хак Фин, разговарају о тетки Поли и ношењу ципела. Циљ би му био да изазове општу

сагласност у погледу става за скитњу, односно одбојност за недостојан живот у оквиру кућног реда.

Поетизован састав за баку, писан о оцу, мајци, драгим гостима, блаженству дома и сл., имао би за циљ да у читаоцу побуди гануће, на шта упозоравају поетизован склад и елементи идиле. Њиме као да се аутор дискретно захваљује својој баки (и бакама уопште), сада већ у уз洛зи унука, и да јој представи, евентуално, своје језичко умеће. Опет неутралан, одмерен опис, са информацијама о дому, гостима, постављању стола и готовљењу хране обавестио би пријатеља или друга са стране о економском статусу породице и домаћим обичајима за столом.

Размишља ли се у истом смислу о књижевном тексту и литерарној рецепцији, већ поменути тон "писања за баку" донекле се ослушкује у **Претпразничкој вечери**, гласовитој Шантићевој елегији антологијског статуса. Скривени читалац овде би могао бити песников друг из детињства, близак рођак или драги пријатељ. (Тим би се тоном, иначе, могла објаснити књижевноисторијска појединост што је Б. Поповић аутору саветовао неке измене на завршетку песме.) Песму Циц, опет, Б. Радичевић је могао писати за дечака сањалицу, какав је и сам за кратковеког живота био. Већ се у другој Шантићевој песми, **Остајте овде**, говорна ситуација размиче. Аутор се обраћа мноштву молбеним гласом пророка и као с неке позорнице, док се у Попиној **Манасији** молитва божанжству шапуће присно, из непосредне близине, што упозорава и на све ужи историјски простор Стефанове деспотовине.

Закључак

Тим се опаскама закључује опис система обличких састава у настави писаног изражавања за млађе и старије школско доба. Систем је заснован на изучавању општег, неутралног и инваријантног облика састава, из кога се остали облици могу извести. С тим се у вези успоставља могућност преобразбе и заменљивости елемената у систему (обличких, композиционих, тематских и других), а могућност варирања равнозначних и разнозначних елемената средишно је питање индивидуализоване наставе и самог језичког стваралаштва. Ни сама настава граматике мимо тог не залази изван корпуса учења правила, граматичких и правописаних, и исправљања тзв. језичких погрешака.

За наведен облик, поред термина **општи облик састава**, предлаже се и термин **општи излагачки облик**. Њиме би се најавила замена облика препричавања обликом излагања, сходно исткуствима из развијених методичких традиција на страни. Препричавање је, наиме, узак облик који не обухвата све врсте програмских текстова (драмски, лирски и сл.), односно прескаче и изоставља несигрејне и описне структуре, што му је и прибавило познат пејоративни смисао.

Литература:

1. Власенков, А. И. (1973): *Общие вопросы методики русского языка в средней школе*, Москва: Просвещение.
2. Димитријевић, Р. (1962): *Основи теорије писмености*, Београд: Савремена школа.
3. Ђурић, Ђ. (1994): *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, Сомбор: Учитељски факултет.
4. Geslin, L. (1957, 1960): *Methode de Composition française*, I-IV, Pariz: J. de Gigord.
5. Jakobson, R. (1966): *Лингвистика и поэтика*, Београд: Нолит.
6. Яковлева, В. Л. (1972): *Сборник текстов для изложений в начальных классах*, Москва: Просвещение.
7. Николић, М. (1983): *Настава писмености*, Београд, V књига.
8. Тежак, С. (1969): *Говорне вježbe u naставi хрватског или српског језика*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.
9. *Наставни план и програм за основну школу*, 1990.

Мр Јелина Ђурковић
Учитељски факултет
Бељина

Прегледни чланак
UDK: 886.1/.2.09-32:398
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.87-99
Примљено: 15. 05. 1997.

ОД КОЛЕКТИВНЕ МАТРИЦЕ КА ЛИЧНОМ ИСКАЗУ

*

Резиме: Максим Шкрулић је био један од вриједних, али позних Вукових сарадника, те је његов допринос Вуковом раду остао у сјенци ранијих и популарнијих сарадника. Када се, међутим, сагледа његов зборник записа које је послао Вуку, види се да је био и даровит пјевач и приповједач, а не сасмо вриједан сакупљач народног блага. Најзначајнији дио његовог зборника, осим Баш-Челика и Дрвета на сред свијета, свакако је и прича у којој се огледао као оригиналан стваралац. То је 16. Приповијетка, у којој је стварни догађај из Шкрулићевог живота добио форму народне приче. Шкрулић се користио елементима бајке, предања и новеле, али је при томе напуштао обрасце митолошког мишљења и приближивао се сензибилитету човјека на размеђи патријархалног-племенског и модерног устројства заједнице. Тако се, на готово опипљив начин, из колективне матрице усменог казивања помаљају обриси ауторства модерног типа, а из кошуљице усмене традиције израњају наговјештаји модерне књижевности.

Кључне ријечи: усмена књижевност, колективна матрица, бајка, предање.

*

Summary: Maksim Skrlic had been one of important but late associates of Vuk Stefanovic Karadzic, and that's the reason his work left in the shadow of

earlier and more popular Vuk's associates. However, when one perceive his collection of writings sent to Vuk, it is obvious that he was a good singer and storyteller and not only just a diligent collector of folk treasures. The most important part of his collection, beside tales: *Bas-Celik and Drvo nasred svijeta* is surely the tale he had originally created. It is the tale no. 16 in which a real event from Skrljic's life has been expressed in the form of a folk tale. Skrljic was using the elements of a fairy tale, a legend and a novel, but he abandoned .the patterns of mythological thinking and approached to the sensibility of a man on the crossing between old-fashioned, tribal and modern community structure. Hence, in almost tangible way, the contours of authorship of modern type are appearing and announcements of modern literature come to the surface from the depths of oral tradition.

Key words: oral literature, collective matrix, fairy-tale, legend.

*

Поткрај 1863. године, Максим Шкрлић је Вуку Каракићу послао и 17 народних "приповиједака", од којих су само двије до сада објављене. То су бајке *Баш-Челик* и *Дрво насрјед свијета*. Прва је објављена 1870. године у Додатку **Српских народних приповиједака** под бројем један у редакцији Ђуре Даничића, а друга, иако ванредно лијепа, објављена је тек 1934. године у **Српском етнографском зборнику** 1934, Л, Одељење расправе и грађа, 78-82.

Остали су записи разнородни. Највише међу њима има новела (осам), четири предања, једна подругачица, једна шаљива прича и један прелазни облик између бајке, предања и новеле. Овај потоњи је посигурно Шкрлићев оригинални рад и зато је веома занимљив. Пажљивим увидом у Шкрлићев сакупљачки рад открива се не само његова улога записивача, него и интерпретатора и ствараоца, о чему је било ријечи у Спрској вили (Ђурковић, 1996).

Као што је градио пјесму на основу запамћене фабуле, по које традиционалне формуле и формулног обрасца, а све друго сам слагао, тако је поступао и са причом. Памтио је основни догађај и понешто лексике, а коначну форму сам је обликовао. При томе се очито мучио због "намјештања ријечи", што је добар знак да у обликовању прозне форме није био "укрепљен" у оној мјери у којој је то био у обликовању пјесме.

У коначном обликовању приче уочљива су три ступња. Први се тиче поштовања сижеа у највећој могућој мјери, као што је случај са "Баш-Челиком". Шкрлић га је посигурно чуо од другог приповједача, по свој прилици из Босне, што потврђује употреба рјечи "браћа" у нејотованом облику: братјо, братју, братја, на почетку, у опису доласка непознатих сила у царев двор, могло би се рећи да је интервенисао сликовитијим описом збивања на двору, што је примјетила и Нада Ђорђевић-Милошевић (1964).

Слично је поступио при записивању предања (приче бр. 2, 13 и 14), где је остављао "необрађен" ток радње и отворену форму. Тако је "стварима остављао њихову тајну", што и јесте једна од битних одлика предања.

Други се ступањ одликује већом самосталношћу у опису понашања јунака, што се види у бајци "Дрво насрет свијета". Тамо се јунак, мимо бајковите схеме, сам припомаже у савладавању високог дрвета и бабе-вјештице и њених коза-вила. Постоји и варијанта ове бајке, објављена у Чаякановићевом Зборнику кад и Шкрлићева, под насловом "Златна јабука", у којој су рјешења типично бајковита, што само појачава утисак да се Шкрлић мијешао у обликовање сижеа по свом укусу. Други занимљив детаљ везан за ову бајку јесте конкретизација поступака на типично реалистички начин (детаљи до ситница изведені), што слику чини рељефном и упечатљивом, а јунака приближава реалистичном свијету "мушких" приповједака, иако се он креће у декору чудесног и надреалног.

И у причама новелистичког типа нађе се понеки детаљ који открива Шкрлићеве интервенције. Тако се, поред реченичног ритма, често десетерачки интонираног, нађе и опис одјеће и оружја јунака, што је небитно за народне умотворине. Те описе Шкрлић је преносио и народне пјесме готово нжме gottene, по чему се лако може пратити његов "рукопис" и јасно сагледати степен учешћа приповједача интерпетатора у обликовању народне умотворине. Карактеристична је у том смислу 6.-та Приповијетка у Шкрлићевом прозном зборнику.

И трећи ступањ открива самостално стварање приче на основу познатих залиха усмене приповједне традиције. Примјер за то је 16.-та Приповијетка. Она се доима као алгоритична парабола у чијем је средишту стваран догађај из приповједачева живота. Да би га испричао, приповједач је посегнуо за оним средствима и облицима који су му блиски и познати, а то су бајка, предање и новела. При томе је свако

од њих претрпео и модификације у оној мјери у којој је било потребно да се оствари одређена тенденција самог приповједача.

16.-та Приповијетка (у даљем тексту 16. прича) говори о ловцу којег је снашла невоља у планини. Након неуспјешног лова, бива приморан да иде у пећину на суђење за одстријељену дивљач. У пећини наилази на блешишав и застрашујући подземни свијет и судитеље. Срећом, међу њима је и милостиви старјешина који му, уз услов да више никад не лови, опрашта живот. Како ловац прекрши обећање након неког времена, он и настрада у оној истој планини и умре у тешким мукама.

Почетак приче карактеристичан је за бајку:

"Био један ловац који је често ишао у лов по планинама. Кад год је ишао није се вратио да не донесе дивљу козу, срну или буди какву зверку, па се навади и тако из дана у дан иде у лов. Један дан порани па освани у планини и тако цели дан врља по планини, не могући да нађе на никакав лов. Кад је било пред ноћ саму, док на једанпут изтрчи дивља коза пред њега па стане. А он скине пушку с рамена, запне је и понишани на ону козу да је убије. Кад он принесе пушку очима он види низ пушку да стоји пред њим нека ћевојка, а он макне пушку од очи па погледа, ал види дивља коза па коза. Опет понишани, он види низ пушку да је ћевојка. Овај једанпут опали пушком; кад пушка пукне а предасе не види ништа. Док наједанпут из прека повиче један човек, чујеш ли ловција, оди овамо, а овај се окрене и види једног средњег човека. Кад га види а он се јако препане. Није се имало куд камо, а особито мрак се био уватио, узме пушку по среди па пође оном човеку што га зове."

Тон бајке препознатљив је не само по ономе био један, него и по неодређености простора и времена. Ловац је у типичној бајковитој ситуацији: трага за нечим што му, мимо обичаја, не полази за руком. Када га већ напушта нада, циљ се указује, али под одређеним условом. Тај услов у даљем слиједу догађаја поставља "средњи човек": ловац мора на суд због штете коју је нанио одстрелом дивљих животиња.

Преображај козе у ћевојку најављује надреални свијет те и суд мора бити необичан, што се и обистињује, јер ловца воде у пећину, пред главног старјешину планинске "стоке". Нај "средњи човек" поsegне за "стријелом са три шивке челикли" кад се ловац стане опирати, а ловца обузме силни страх. Тај страх се појачава на улазу у пећину, где их дочекује ћевојка с новом пријетњом.

Ловчева реакција страхом на појаве око њега изводи причу из бајковитог и приближава је предању. Наиме, В. Проп (1982) сматра да је подземни свијет рефлекс обреда иницијације и све што је везано за обред човјеку је већ познато и обично. Зато у класичним бајкама нема страха и непознаница. Јунаци се дочекују на природан начин и знају како треба одговорити на изазов. Са ловцем у овој причи то није

КОЛЕКТИВНА МАТРИЦА-ЛИЧНИ ИСКАЗ

случај, а његова реакција више одговара поимању свијета у предању демонолошког типа. Зато се у даљем току приповједања смјењују елементи и једне и друге врсте, прожимају се, али сусрећу и са новелом.

Радња приче дешава се највећим дијелом у подземном свијету. Ловац и његов спроводилац пролазе кроз двије собе, једну кућу и "проклети чардак".

Прва соба је прекрасно и богато застртта. "Ту сјеђаше једна стара жена, а код ње бијаше ћевојчица, свака имајаше ѡерђев преда се па на њем везијаше. Ови двојица назову 'добро вече', а баба 'бог вам помого ћено', оно девет ћевојчица само их погледа па у ѡерђев одмах преда се".

У другој соби - "не могу се нагледат лепоте како је украшена. На среди собе бијаше један астал, застрт црвеном чојом, око стола седе дванаест деце ћачади, и свако држи књигу у руке, на средину гори једна велика свића. Увр собе седи човек биеле браде до појаса. Ови вичу 'добро вече', а овај стари: 'бог вам помого ћено' па вели чобану 'води тог ловца бабу нашем'".

Ловац се зачуди томе што још нису стigli до главног, али слиједи "чобана". Већ су пред једном великим кућом са четири капије богато освјетљене и чуване. Чувају их копљаници који преузимају ловца и спроводе га до главног старјешине. "На двору унутра стоје четири момка са оштрим копљима. На послетку зазвони звонце, док се врата отворише, глас буде "дајте тог ловца овамо".

Оно што даље слиједи превазилази сва ловчева очекивања:

"Сва се соба блиста и сјаји од злата, срме и драгог камења. На средину собе дигла се једна велика змија на реп па стои дубке на сред собе и никуд се не помиче. На глави оне змије има једна пламтећа чаша која сијаје као жива ватра, и не да погледати у себе. У вр'у собе за једним асталом сеђаше на столу високу један човек и он бијаше већма остарео. Сва му коса биела као снег бијаше, сва се заковрчила на сврдлове, и на девет части се раздвајаше. Столица му бијаше висока, на вр'у столице лежи лав. Главу је дигао повисоко тако, (како) кад стари седи право, лав му гледа баш изнад главе. Овај је лав страшан, зинуо је и оштро гледа".

Градација чудесног расте:

"Крајем собе један ред до земље стајагу све човек до човека. Ови имајагу млоге ордене на прсима. Богато су ојевени били, код сваког стајаше неки надпис са словима које ловац не знајаше да чита; у свакоме сабља о појасу и на балчаку имају округле као ораси каменчиће од кој светлост на све стране по соби сијаје. А један, кој стајаше на средину ове линије и бијаше се окренуо право старцу и лафу, овај бијаше најбогатије украшен. На главу имајаше једну капу на четири ћошета, сва сијаје као пламен. На сваком ћошту имајаше по један пламен бео као снег, а више чела његова на капи носаше једну јабуку, мало од капе подигнуту. Ова јабука даваше светлост највећу у овој соби. По рукама овога, прсима и балчаку од сабље сијаје горећи пламен и не даваше погледати у себе".

Како год је богато описан овај "ред" људи са војничким обиљежјима, тако стоји и са осталима: достојанственицима са свештенничким инсигнијама и госпођама, све у неописивом богатству и сјају,

разумије се - и са својим предводницима. Врхунац тог маштовитог виђења сјаја, богатства и зачудности налази се у опису капе главне госпође:

"На крају ови бијаше једна госпа која се у највећој сјајности одликоваше, а то је - она имала осим венаца на капи једну крилату тицу. Ова тица раширила своја крила, на средину крила имала је двие звијезде, а на главу ове тице стајаше једна шарена змија сва се савила у котур на главу наслонила преко котура и право се старцу окренула бијаше. Ова се тица често окрећаше, па кад се окрене она у зама (x) три пута окрене се па стане као што треба прам старца. Кад она стане лупне крилима и овим звијездама. Онда се змија сва дигне дубке на свом репу, и стижи дубке. На главу ове змије памти пламен полубел полуцрвен, и од целе змије и тице кад лупне крилима нека се ватра у небројене варнице преобрати и саспе до земље".

Овај свијет и припада и не припада бајци. Припада по томе што изазива зачудност својом појавом и сјајем царског и краљевског богатства, те по томе што припада доњем свијету. Не припада, опет, зато што бајка само у симболичком облику назначује богатство, без реалистичког сликања детаља. Она само констатује да је тај и тај цар имао сило богатство, богато уређен дворац, златну одјећу и сл. У традиционалној бајци, дакле, приповједач није могао наћи узорак за овакав опис. То значи да га је мотив руководио да се упусти у аванттуру загледања изблиза овог чудног свијета.

Што је свијет приповједача сиромашнији и тјескобнији, то је свијет бајке богатији и пространији, давно је већ утврђена истина, како је то на једном мјесту и Љ. Зуковић (1982) објаснио. Тако бајка посредно свједочи о реалности живота људске заједнице на одређеном ступњу развоја. И кад бисмо се задовољили оваквим одговором, остаје и даље питање зашто се приповједач није служио традиционалном формулом описа царског двора.

Разгнемо ли, пак, сјај и блјештавило са ових људи, остају јасни и препознатљиви знакови изнадруштвене и класне припадности. Нису ли они редови људи са сабљама на прсима из највишег реда војника, затим они други из реда свештеника, богато урешене "госпоје" из реда дворских дама? Ту је и владар са "пламтећом чашом" на глави, и владарка (са чудесном капом), затим судија (са бијелом периком), те омладина која учи (у првим собама) - није ли то слика друштвених и државних структура којој, кад се додају и они стражари (полиција), постаје комплетнија и јаснија? Не знамо још којем то времену и којем простору припадају ове структуре.

Ако даље слиједимо Пропа, који каже да бајке готово увијек причају о оном времену из кога је већ изашла људска заједница (вријеме земљорадње бавиће се у бајци временом ловачког и сакупљачког

периода, нпр. ваља видјети може ли се то примијенити на ову причу, настalu у другој половини XIX вијека, у Србији која је већ имала иза себе велику ослободилачку револуцију и ушла у ред модерних правних држава.

Да би се на то питање одговорило, помоћиће нам управо ове слике несаобразне традиционалном симболизму бајке, али саобразне представи наведених структура коју има модерни човјек - и може нам помоћи животно искуство самог приповједача.

Године 1844. малолjetни Шкрлић и његова породица нашли су се под шестомјесечном истрагом због учешћа у хајдучкој побуни у Ужичком округу (Шкрлић, 1868). То и не би био нарочито стресни тренутак да се не појављује још једна околност у његовом животу: Шкрлић је родом из ускочкице Мораче у којој су његови сродници хајдучко-ускочким начином живота стицали и епску славу и иметак. У исто вријеме у младој Србији хајдуци су били изван закона, што јесте био разлог за стрес и страх од власти и чиновничко-полицијског апарата, поготово ако младог човјека, запојеног митом о хајдучкој слави, нико не може да узме у заштиту када се тај исти мит, с њим нађе у хапсу. У патријахалној етици дужност и обавезу да штити нејач има муж, старјешина породице, а у овом случају и он се нашао иза зидина тамнице. Тако је у судару различитих система вриједности губитник појединац који не умије на вријеме и на прави начин да се ослобodi старог, нити да без страха приђе новом. Тада несклад између старе матрице и нове садржине створио је процјеп из којег се без штете могло изаћи само потискивањем у подсвијест оног непријатног. Оно се, затим, у неком каснијем тренутку појавило као способност "уметничког уобличења" садржине несвесног (Јунг, 1978) (Јунг, 1978).

Можда послиje оваквих сазнања бива јаснији ловчев страх у пећини, али и непомичност оних редова. Они су непознаница, или само сјајна маска иза које се крију убилачки нагони - исказани у дјелању животиња. Приповједачев однос према новом устројству заједнице у којој живи огледа се и у смјештању њених представника у подземни свијет. Они у себи носе силу и снагу демонског и опасног, непријатељски настројеног према појединцу.

Чини се да нам се указује одговор на питање које је то вријеме у животу једне заједнице. То је оно вријеме у којем се ломи и расипа свијет патријахално-племенског доба и његове етике, засноване на монополитности колективна, а зачиње државно устројство које прави законе за појединца, индивидуу, иза које више не стоји нико до он

сам. Онај дио бајковитог у овој причи ухватио је тренутак на размеђи два система у чијем се процјепу нашао појединац, збуњен и несигуран. Тако је помјерена временска граница о којем бајка, према Пропу, приповиједа. То више није неко прошло вријеме из визуре приповједача, него садашње, у правом смислу значења.

Овакав утисак појачава даљи слијед дogaђаја у причи. Наспрам оног сјајног поретка људства у пећини стоје животиње у адекватном поретку:

”А за леђи старца и лава, стајагу понизати у девет реди звериње, јелени, кошуте, дивојарци, дивље козе, срндачи, срне, лисице, зецови и видре. На десно крило ови звериња стајаше међед, на стражње ноге дигао се дубке, а у првим шапама држи оштро копље које бијаше окренуо право ловцу, па се крећаше, сагињаше и увијаше, као да с копљем да ловца убоде. Ама није то могао учинити, јер је био ланцем за врат везан, а крај ланца бијаше сакривен”. А ловац ”од велика страха дође као изван себе”.

Као у огледалу које се преклапа, стоје једни наспрам других људи и животиње и тако се одржава континуитет оне слике с почетка приче у којој се ловцу низ нишан пушке указује сад дјевојка, сад коза. На тај начин се задржава танки плашт бајковитог, а непрестано осјећање страха очитује демонску природу појавног свијета у којем се ловац креће, типичну за предање. Овај други елеменат појачава и одсуство дјелања главног јунака: радње готово да и нема, ловац очекује суђење. Од њега се не тражи да савладава задатке да се искупи, како то у бајкама бива. Њему се само предочава кривица и потенцира пријетња, а он је спутан и ограничен, како и бива са ухапшеницима. Што су изгледи за спасење мањи, његов страх расте. То се нарочито очитује у ”проклетом чардаку” (рефлекс затвора из стварног живота) у којем је принуђен да пренохи у очекивању пресуде.

”Овај чардак бијаше патосан костима од звери” и тако украшен да се у њему ”светљаше као усрд дана”. У ћошковима чардака су биле ајдаје, на њиховим леђима лавови, а сви зинули на ловца. Страх расте, али то још није све. Неки човјек ”у црне аљине” доноси му вечеру: печено јаре на тепсији оперваженој змијом на чијој је глави алем камен који сија неизрецивим сјајем. Ловац би принуђен да јело отима испод змијске главе, због чега га прође воља за јелом. Додатни мотив да се окане печеног јарета појави се када би упозорен да не смије сломити ни једну кост јарећу, нити одвојити кост од хрпта. Како се то ипак деси, ”онај у црвене аљине” споји преломљену кичму комадом мједи. Ловац оста гладан и будан, од страха.

Да би изашао из подземног свијета, ловац мора да испуни два услова: да обећа "старјешини" да никад више неће убијати његове животиње, изузев прву на коју наиђе када изађе, и да изабере једног од крилатих коња на којем ће одјахати на горњи свијет.. Овај први услов ловац зачас испуни дубоко се заклињући, али од другог зазебе. Ту је десетина крилатих коња, међу којима нарочито "се одликоваše" коњ зеленко, сви под златним седлима, са уздама од биљура, а умјесто сијена "грицкаше алер-камен". Кад нема другог начина за излазак, ловац се одлучује:

"Боље да јашем и на коња него овје да останем, јер мени се добро не види, било да останем или на коњу да летим, па одговори старцу: ја ћу да јашем честити старче оног добrog коња зеленка, кад ће да ме носи биел црн или кулатаст ѡаво, волим да ме зелен носи и сломи" (подвукла Ј. Ђ.)

Ловац узјаше крилатог зеленка, зажмури, избрзоји до четрдесет, ухвати се за гриву зеленку и полети. Кад прогледа, "види себе у оне највеће стене гди је многе козе дивље побио. Уместо гриве, држаше се за неку маовину од једне положите јеле, на којој уместо зекана обкорачио бијаше, а зекана нигди ни од корова нема".

Излазак из подземног свијета типичан је за бајку, али ваља узети у обзир и не мало изненађење због замјене особито лијепог зеленка "положитом јелом" обраслом маховином. Такав излазак више личи на буђење, а цијела прича добија прелив сна, те догађаји и слике добијају нову специфичну тежину: тобожњи доњи свијет поприма функцију реалног и постојећег баш зато што се сном релативизује митолошка матрица.

На тренутак се чини да је бајковитост побиједила, поготово што се ловац неизмјерно радује што "себе види слободна" и што хита својој кући. На повратку одстријели дивље јаре (у схеми бајке - задовољавање услова с почетка приче), а испостави се, када је вечера од улова била готова, да је то исто оно јаре које је њему печено служено у чардаку. Када ловац препозна онај комад мједи у хрпту јарета, изненади се и исприча шта му се десило.

Овај нас детаљ опет враћа предању. Како се зна, предање тежи увјерљивости и вјеровању у оно што се прича. У ту сврху подастире и доказе који причу подупиру (Н. М. - Ђ., 1985). Онај мједени шиљак из хрпта печеног (а потом живог) јарета управо се јавља као доказ увјерљивости казаног. Сљедећи отклон од бајке налази се у завршетку приче. Ловац је након пола године заборавио на обећање, кренуо поново у лов у ону исту планину, узео на нишан дивокозу и устрије-лио је. У једном тренутку, пред пуцањ, у дивокози је препознао

човјека "у црвене аљине", али није одустао од одстрела. Након пуцња, пушка му се распала, а он је ослијепио. По повратку кући дugo је боловао (трава му кроз кости проникла) и тек кад је све гријехе пред свештеником "казао", растао се с душом. Нетипично за бајку, или јесте типично за предање демонолошког типа.

Зуковић (1985) је ову причу назвао "прича-сан" показујући близост структуре бајке и сна. Према томе, она је бајка у оној мјери у којој се структура сна поклапа са структуром бајке. Томе у прилог иде и класификација бајки Дениса Пома (1985) (D. Rom, 1985) која узима у обзир и, за бајку нетипичан, трагичан крај главног јунака. По Помовој класификацији (уза све ограде које се намећу у вези с њом), ова прича би се лако уклопила у III тип, групу цикличних бајки у чијој је основи мит о Орфеју и Еуридици: јунак крши обећање, враћа се и страда.

Међутим, има једна мала тешкоћа у томе, а њу причињава, у причи исказан, став јунака према ономе што види и што се дешава са њим и пред њим. То је онај тренутак када ловац одбија да јаше било којег крилатог коња којег му старац нуди. Он за коње лијепо каже да су бијели, црни или кулатасти ћаволи, па кад је већ тако, нека га сломи најбољи међу њима.

То значи да јунак-ловац крајичком будне рационалне свијести прави јасну разлику између оног што је чудесно и "немогуће", те то приписује ћаволском послу, и оног што је стварно и могуће, чему жели да се врати по цијену губитка сјаја, богатства и крилатих коња. Другим ријечима, приповједач има активан критички однос према ономе што је фикција, дајући јој негативну класификацију и доводећи у питање њен смисао, што је у добокој супротности са митолошким поимањем свијета по којем се појединач у сфери чудесног креће природно и лако (Тарталја, 1985).

Да ли је то онда још увијек бајка или приповједачу само позната и свој унутарњи психограм? При томе он ту исту форму разара, свјесно и намјерно, по унутарњем диктату потребе коју мора да искаче. То разарање огледа се и у хипертрофији фантастичног до те мјере да губи сваку сврху (Бандић, 1985). Послије онолике количине чудесног може да наступи само празнина, а питање је да ли и пражњење негативне енергије које приповједач жели да се ријеши. Затим, и неки други елементи приповједања овдје имају своју модификацију.

Вријеме и простор се скраћују, ако се тако може рећи, у поређењу са врјеменом и простором у "Баш-Челику" и "Дрвету накрај

КОЛЕКТИВНА МАТРИЦА-ЛИЧНИ ИСКАЗ

свијета”. У првој бајци је вријеме протејског карактера, у другој сведено на неколико седмица, а у 16. причи сведено је на три дана и три ноћи.

Простор се у ”Баш-Челику” шири хоризонтално и неомеђен је, у ”Дрвету насрет свијета” је омеђен природом дрвета и креће се у висину, а у 16. причи - у дубину и зависи од величине пећине, дакле, прецизно је омеђен. То је простор од двије одаје, једне куће и чардака. Јунак у том простору не дјела, он је пасиван посматрач, а увид у далека пространства стиче помоћу дурбина. Јунак није субјект већ објект збијања и његову судбину одређују други.

Могло би се рећи да је 16. прича ”развијено предање које се приближава бајци”, а да је полазиште тог казивања потреба да се разјасне неки битни аспекти стварности, важни за приповједача или учесника догађаја. По томе би ова прича била неки прелазни облик од предања ка бајци, при чему је по емоционалној, етичкој и временско-просторној димензији везана за предање, а по тематско-сжијеној организацији за бајку (Н. М.-Ђ. 1985).

Међутим, можда би најприличније и најправедније било рећи да је ово уметничка творевина ”на народну”, да ју је Шкрлић сложио по узорима које је већ знао, а пројицирао сасвим личне и интимне страхове од непознатог. Томе у прилог иде и природа фантастике која је специфична не само за већ помињане бајке које је послао Вуку, него би се могло рећи и да је сасвим специфична у поређењу са познатим обрасцима бајке.

Видјели смо да су Шкрлићеви описи нетипични и несаобразни већ познатим сликама царева и царских поданика, крајње уопштеним у симболе у типичним бајкама. У Шкрлићевој причи су сасвим конкретни људи и сасвим конкретне ситуације биле узорак за стварање слика. Онај ред богато одједевених и укraшених људи са сабљама и орденима (!) на прсима неодољиво подсећа на црногорске сердаре свечано упаријене пред господарем на Цетињу, те сиједа и на ”сврдлове” издjeљена коса главног старца на богате перике са дагеротипа. ”Пламтећа чаша”, те чудесна капа на глави главне госпоје имају своје адеквате у краљевским крунама. Значи, приповједач се служио већ добро познатим схемама које су постојале у бајкама да би стварао нове слике, неопходне да саопшти нешто што није могло да се каже директно и сасвим оголјено. Он нема позитиван став према држави. Држава је нешто што ограничава и одређује, поставља захтјеве и пре-суђује, контролише и санкционише. И када даје, и када опрашта, није

сигурно да то нису ђаволска посла. Она не нуди слободу, а то је као да не даје ништа.

У сваком случају, гомилање фантастичних слика доима се као хотимично скривање праве намјере, или као неспутан излив маште која је сама себи сврха. У оба случаја бајковито хипертрофира и деструира се; у првом случају симболи постају превише провидни и губе димензију општости, а у другом, губи се драж привида да су задовољене жеље и потребе, а остаје бљутавост и нездовољство: ђавоља посла или нездраво сатирање.

Отклон од бајковитог види се и у односу јунака према богатству. Оно је у бајци присутно у заслепљујним размјерама, што значи да га јунак-приповједач прижељкује, али постојеће осјећање кривице смањује, а затим и елиминишире право на посједовање. Осјећање кривице, страх од казне, олакшање што се казна избјегла, радост због слободе-цијела скала емоција баци у засјенак и сјај и хијерархију, све што припада бајци, а успоставља чврсту основу приповједања која није и основа бајке. Готово је опипљиво јасно да је јунак свјестан да се не налази у реалном свијету док је у пећини, окренут је себи, а не окружењу, емоција надвладава акцију, страхује од непознатог - све су то елементи који указују да се у кошуљици бајке заметнула прича о човјеку који је престао да мисли у митолошким категоријама, дакле, прича о модерном човјеку.

По трагичном kraју 16. прича не би могла бити бајка, а по форми не би могла бити предање напротив зато што је то добро скроЯена оквирна прича са чврстом мотивацијом и природним, логичким слиједом збивања. Простор је јединствен, вријеме згуснуто. Први динамички мотив (пуцањ ловчеве пушке) и преобразај козе у дјевојку уводи ловца у свијет фантастичног у коме се досљедно одржава паралелизам између људског и анималног, а прстен се затвара изласком из тог свијета на готово идентичан начин. Покушај отварања новог прстена који би евентуално могао остваривати уланчавање радње типично за бајку, прекида се трагичним страдањем јунака и тиме се остварује права поента приче, осјенчена хришћанском мистиком умирања тешког грешника. Тако у први план долази један одлучујући тренутак, а не низ тренутака, једна битна, гранична ситуација која судбински одређује живот јунака на типично новелистички начин.

Овако сагледана, 16. прича се доима као покушај њеног творца да проговори о себи језиком познатих симбола, образца и сижеа преобликованих сопственом сензибилитету. Она је, надаље, по специ-

фичној фантастици која излази из традиционалних клишеа и по критичком односу субјекта према појавама надреалног свијета - поуздан показатељ напуштања мишљења у митским обрасцима. Зато нам се чини да присуствујемо оном тренутку у нашој усменој традицији када она дефинитивно, разарајући старе форме изнутра, припрема терен модерној књижевности и модерном ствараоцу друкчијег типа креативности и ауторства.

Литература:

1. Бандић, М. И. (1985): *Фантастика*, Речник књижевних термина, Београд: Нолит.
2. Ђурковић, Ј. (1996): *Максим Шкрлић, Вуков сарадник*, Бијељина: Српска вила 2, 59-72.
3. Зуковић, Љ. (1985): *О нашем усменом ћесништву*, Сарајево: Свјетлост.
4. Зуковић, Љ. (1982): *Народна проза*, Сарајево: "Веселин Маслеша".
5. Јунг, К. Г. (1978): *Динамика несвесног*, Нови Сад: Матица српска.
6. Милошевић-Ђорђевић, Н. (1964): *Три Вукове прозне варијанте о змији младожењи*, Београд: Ковчежић, Прилози и грађа о Вуку и Доситеју, VI, 150-162.
7. Милошевић, Н. (1985): *Предање*, Речник књижевник термина, Београд: Нолит.
8. Пом, Д. (1985): *Морфологија афричке бајке*, Сарајево: Израз, XXIX, 3-4, 238-256.
9. Проп, В. (1982): *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.
10. Рукопис 16. Приповетке чува се у Архиву САНУ под бројем 8552, кутија LXXXVII.
11. Тартала, И. (1985): *Mum*, Речник књижевних термина (1985), Београд: Нолит.
12. *Шкрлићево писмо кнезу Милошу 28. априла 1868*, Архив Србије, Министарство унутрашњих дела, VII, 65.

Мр Радица Жуљевић
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 372.880.82
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p.101-117
Примљено: 05. 05. 1997.

ЗАНИМЉИВИ МАТЕРИЈАЛИ ЗА ФОНЕТСКЕ ВЕЖБЕ НА ЧАСОВИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА У ПОЧЕТНИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*

Резиме: У овом чланку, аутор разматра улогу занимљивог материјала који служи као основа за извођење фонетских вежби на часовима руског језика у почетним разредима. Он даје мању количину примера, малих стихова, загонетки, брзалица, бројалица и дидактичких игара на чијем материјалу се предлажу различити, занимљиви задаци из фонетике.

Фонетски материјали почетне етапе се организује у два концентрична круга: уводно-фонетски курс, који има за циљ постављање изговора и продужни курс, који има за циљ довођење изговора до степена навика. Поступност увођења материјала и његово увежбавање су предвиђени за отклањање фонетских тешкоћа.

Часови занимљиве фонетике, осим утврђивања знања и изградњивања одређених умења и навика, активирају сазнајну делатност ученика, обогаћују њихов речник развијају духовну радозналост, побуђују интересовања ка знањима и љубав према руском језику.

Кључне речи: фонетске вежбе, дидактички материјал, пратећи курс.

*

Резюме: В этой статье, автор рассматривает роль занимательного материала, который служит основой для проведения фонетических упражнений на уроках русского языка в начальных классах. Он даёт небольшое количество примеров маленьких стихов, загадок, скороговорок, считалок и дидактических игр, на материале которых предлагаются различные занимательные задания по фонетике.

Фонетический материал начального этапа организуется в два концентра: вводно-фонетический курс, цели которого является постановка произношения и сопроводительный курс, который имеет целью доведение произношения до степени навыков. Последовательность введения фонетического материала и его тренировка основного курса и рассчитаны на снятие в нем фонетических трудностей.

Уроки занимательной фонетики и грамматики, кроме закрепления знаний и выработки определительных умений и навыков, активизируют познавательную деятельность, обогащают их словарь, развивают любознательность, пробуждают интерес к знаниям и любовь к русскому языку.

Ключевые слова: фонетические упражнения, занимательные дидактические материалы, сопроводительный курс.

Усвајање фонолошке компоненте језика, као што су изговор, ритам и интонација, убраја се у низ способности, које, сем познавања морфологије, синтаксе вокабулара и ванлингвистичких елемената, до-приносе формирању вештина слушања и разумевања, говора, читања и писања.

Дакле, разликовање дистиктивних гласова (фонема) као носилаца значења, лучење минималних парова речи, уочавање улоге на-гласка и интонације за обележавање значења исказа су само подетапа у низу других које доприносе комплетном усвајању слушања и разумевања као вештине коју треба исто толико развијати колико и остale (говор, читање и писање).

Усвајање правилног изговора гласова, речи и реченица су веома сложени и тешки задаци јер представљају истовремено услов и основу за успешно овладавање страним језиком, као новим кодом и средством комуникације међу људима. Већ од првих часова, у почетној настави страног језика, ученици се сусрећу са новим фонолошким системом који се знатно разликује од њиховог матерњег језика. Баш управо те разлике треба да се уоче у току оралног периода, а такође и

савладају како би се могли успешно користити новим језичким кодом.

При одређивању циљева и задатака наставе руског језика у почетним разредима основне школе имало се у виду да постоје знатне разлике у акустичким и физиолошким особинама матерњег и страног језика који се учи. Ове разлике су дефинисане у виду конкретних задатака и наставних садржаја које ученици одређеног разреда треба да савладају и коректно усвоје како би били у стању да препознају фонолошки састав новог језика, да артикулишу његове гласове и усвоје карактеристичну интонацију.

У оквиру програмских задатака намењених настави руског језика као изборног предмета у III, IV и обавезног у - V разред основне школе одређено је да "ученици упознају гласовни систем и особине везаног говора и оспособе се за коректну репродукцију и коректно изговарају гласове у дужим смишоним целинама, уз одговарајућу интонацију реченица" (Наст. план и програм за ОШ, 1991. год).

У Наставном програму ови глобални задаци се конкретније и детаљније одређују оперативним задацима. Тако, на пример, у Наставном програму за III разред ОШ означен је да су ученици дужни да "практично овладају свим фонетским јединицама путем опонашања наставникова говора и аудитивних средстава" посебно увежбају изговор: ы, ц, ш, ж, л, а, и, ѿ, д', т', п', б', ... итд.

У Наставном програму за IV разред посебно се истичу задаци који се односе на правilan изговор ненаглашених О и А, усвајање акцента у обрађеној лексици и уочавање особености акцента, те увежбање интонације изјавне и упитне реченице са упитном речју и без ње, итд.

Набрајањем само неких од захтева и задатака које одређује Наставни план и програм за ОШ за наставу изговор уочавамо се да се руски гласовни систем у поређењу са матерњим знатно разликује.

Осим разлика које постоје имеђу ова два фонолошка система, додатну и незаобилазну тешкоћу у настави представљаће и то што ученици овог доба поседују већ, формиране аудитивне представе и артикулационе навике гласова свог матерњег језика, које ће често несвесно преносити и на нов гласовни систем, што ће ометати његово правилно усвајање.

Особености фонолошког система страног језика који усвајају и знатан утицај интерференције матерњег језика захтеваће од наставника добру и смишљену организацију наставе која подразумева избор

адекватних метода, поступака, техника рада, разноврсног и занимљивог дидактичког материјала, техничких средстава и опреме, који ће омогућити да ученици континуираним вежбањем током оралног периода, а често и након њега, систематски и квалитетно усвоје фонолошки састав језика, артикулацију нових гласова и карактеристичну интонацију.

Настава изговора може да се гради на основу свесног усвајања артикулације звукова, слогова, речи и реченица, али и на имитацији која се састоји у слушању образца и њиховог понављања. Теорија и наставна пракса су показали да имитација даје боље резултате у раду са децом, док је за одрасле подеснији свестан приступ тј. објашњавање фонетских законитости везаних за артикулацију уз имитацију.

При имитацији ученици прво чују звучни образац (звук, реч, реченицу), а затим га изговарају. Наставник или средство су говорни образац, али и онај који проверава да ли је поновљено тачно изговођено. Ученици треба да науче да слушају звучни образац. Недостатак имитативног метода је што сви ученици немају једнаке фонетске способности. Имитативне, подражајне способности код деце се, такође, са развојем губе, па је и на овом ступњу учења језика неопходна употреба, свесног, аналитичко-синтетичког метода.

Примена свесног, аналитичког приступа је веома важна и за наставника јер он одабира и припрема фонетски материјал на којем ће обрађивати и увежбавати одређене језичке законитости и појаве. Наставник мора унапред да предвиди деловање како позитивног, тако и негативног трансфера матерњег језика на страни језик који се изучава како би се у настави благовремено спречиле грешке, а не учило на њима. Опште је позната педагошка чињеница да није ефикасно и економично учити на грешкама, већ да их треба смишљено заобићи.

После уводног фонетског курса, који се одвијао у оралном периоду, када су ученици упоредо оспособљавани за вештине слушања и разумевања и говора, прелази се на читање и писање.

Наставна пракса је показала да сви ученици, након оралног периода, нису подједнако и у потпуности савладали законитости новог фонетског система, те да ће потреба за пратећим курсом из фонетике бити неопходна дуже време.

Пратећи курс из фонетике ће олакшати и потпомагати рад на усвајању граматике и лексике као неопходних чинилаца за усвајање свих комуникативних делатности (слушања и разумевања, говора, читања и писања).

У току курса из фонетике на сваком часу наставник треба да одвоји 5 минута за фонетска вежбања (тзв. "фонетическую зарядку"). Најбоље је да се она изводи на почетку часа, како би се ученици несметано пребацili са материјег језика на нов језички код, а говорни апарат ученика припремио за руски изговор) акценат и интонацију.

У новијим уџбеницима и приручницима за наставу руског језика у основној школи постоји мање или више фонетског материјала за ову врсту вежби, али у сваком случају недовољно. Због тога је, неопходно да сваки наставник припреми фонетски материјал за почетну наставу руског језика у основној школи и почетни фонетски курс, односно за тзв. фонетическую зарядку.

У нашој наставној пракси уџбеник је најчеће једино наставно средство, односно методолошки модел и методички водич за наше наставнике. Отуда се може дододити да се у непосредном наставном процесу неки фонетски задаци не реализују у довољној мери или пак, импровизовано. Дакле, извори за дидактичку збирку морају бити знатно богатији и разноврснији.

При избору и комплетирању дидактичког материјала за ову врсту вежби морају се користити и други извори, као што су нпр. стручна литература, методички часописи, дечија литература и новине и сл.

Након оралног курса код ученика ће се појавити разлике у квалитету и темпу усвајања нових садржина па се отуда неминовно јавља потреба за применом принципа индивидуализације и диференцијацији у процесу усвајања фонетских садржина.

Вешт и искусан наставник ће бити у стању да предвиди могуће грешке у изговору и благовремено припреми и примени адекватне фонетске вежбе које ће бити примерене могућностима и потребама ученика.

Примена принципа диференцијације биће присутна и у избору фонетских садржина. За сваки час узима се за обраду или пак увежбање само једна фонетска појава (тежак звук, неколико речи које имају карактеристичан ритмички модел или тип интонације). Затим се та појава објашњава показује се како се изговара, ако је потребно, даје се и правило. Након тога се прелази путем имитације на вежбање све док се не оствари коректан изговор гласа, речи или реченице.

У пратећем фонетском курсу који се спроводи после оралног периода и све док се ове садржине не усвоје у потпуности, препоручују се следећи облици рада:

1. хорско понављање научених говорних образца,

2. понављање у групи и појединачно гласова речи и реченица,
3. учење напамет загонетки, пословица, питалица, брзалица и бројалица,
4. учење малих стихова, одломака и песама,
5. фонетска игра.

Сви ови напред поменути облици рада морају наћи своје равноправно место и улогу у наставном процесу уколико желимо да квалитетно и успешно остваримо задатке наставне грађе из ове области.

У последње време у вези са трагањем за најефикаснијим начинима и поступцима у настави страног језика наставници су све смелије почели уводити елементе занимљивости. То су обичне вежбе презентоване у занимљивом облику (шале, бајке, загонетке, ребуси, песмице, бројалице, игре итд). Занимљива садржина подстиче и одржава ученичку мотивацију и доприносе да ученици неприметно, без замора, вежбају и стичу чврсте и коректне фонетске, ортографске и друге навике.

Што су ученици млађи, то је чешће потребно на часу укључивати елементе принципа занимљивости. Деца траже забаву јер је то њихов биолошки закон.

У остваривању програмских задатака везаних за фонетику, осим фонетских игара или у склопу њиховом, могу се употребити кратке песмице, успаванке, бројалице, брзалице, загонетке, питалице и пословице.

Ово специфично народно благо је веома погодно за организовање говорних вежби које воде рачуна о значењу, артикулацији гласова, интонацији, бogaћењу речника, развоју реченице, подстицању код ученика жеље за говорним стваралаштвом и др.

Са покољења на покољење преноси се народна мудрост, поетска реч, која помаже савременом човеку, да ценећи прошлост, машта о будућности. Верујући у магијску моћ речи, човек је саставио мноштво успаванки, обредних песама којима је мислио да може деловати на природу.

У њима се одражава душа народа, њихова дубока веза са природом која га окружује, њихове светле, и хумане традиције.

Древна веровања се могу открити и у бројалицама. Тако, нпр, "Анзи, дванзи, тринзи, луб. Пятам, латам, Шатам, луб!" може се досетити да је "анзи" - један, "дванзи"-два. Измена у речима је учињена свесно да би се смисао сакрио, а човек заштитио од мрачних, непријатељских сила и урока. Те иге речима са шифрованим

О ВЕЖБАМА НА РУСКОМ ЈЕЗИКУ

рачуном, бројањем и прикривеним смислом прешли су и у дечије бројалице.

Загонетке, такође, имају своју историју. Оне су настале у далека времена када је човека истовремено плашила и одушевљавала природа. Он је мислио да око њега живе добра и зла бића која разумеју његов говор. Због тога је покушавао да сакрије своје мисли и намере и користио се речима са скривеним смислом, који је познат само њему и близким људима. Прошли су многи векови и тајни говор је изгубио своје првобитно значење. Остале су саме загонетке, успаванке, бројалице, пословице у којима се чува народна мудрост и сликовита поетска реч.

Ово вредно народно језичко благо може веома корисно послужити у остваривању постављених васпитно-образовних задатака и стварању ведре атмосфере на часу страног језика у којој ће замор смењивати одмор и тако се јачати жеља ученика за улагањем нових напора при учењу.

Анализом уџбеника и радних свезака намењених настави руског језика у основној школи уочили смо да у њима има доволно примера краћих песмица, стихова, питалица, пословица и загонетки. Међутим, бројалице, брзалице и успаванке нису заступљене у задовољавајућој мери. Због тога предлажемо следећи избор овог специфичног народног језичког блага који се може веома корисно употребити у настави фонетике:

*

a/ Кольбельные песни
Люли, люли, люленька,
Летят сизы гул+еньки.
Летят гули вон, вон,
Несут Маше сон, сон.
Стали гули ворковать.
Стала Маша засыпать.

*

Берёзынки скрип, скрип,
А наша Катя спит, спит.
Моя Катенька уснёт,
Сладкий сон с собой возьмёт,
Унесёт его в лесок
Под малиновый кусток.

Ай, качь-качъ-качъ!
Приди, зайчик, ночевать,
Ваню в люлечке качать.
Шёл зайчик по дорожкë,
Нёс Ване сапожки.
шёл зайчик по печи,
Нёс Вале калачи,
Калачи-калачи,
Как огонь, горячи!

*

А дыбы, дыбы, дыбы,
шёл дед по грибы,
шёл по орешки -
Ванюше для потешки.

А малинка упадёт
Прямо нашей Кате в рот.
А малинка сладкая,
Спи-усни, моя
Ненагладная.

*

Зыбка поскрипывает,
Котенка мурлыкает,
Тихо песенки поёт,
Дрёму к Васеньке зовёт.
Дрёма к Васеньке идёт,
Под головку сон кладёт.

*
Ай, баю, баю, баю,
Ходит кошка по краю.
Кошка лыко дерёт,
Коту лапти плетёт.
А кот лапти износил
И другие попросил.

*

Раз, два три, четыре, пять,
Вышла свинка погулять.
А за свинкой серый волк,
Волк-то в свинках знает толк.

б) СЧИТАЛКИ

*

Тучи, тучи, тучи, тучи,
Скачет конь большой, могучий.
Через тучи скачет он.
Кто не верит - выди вон!

*

Раз, два, три, четыре, пять,
Будем в прятки мы играть.
Звёзды, месяц, луг, цветы.
Ты пойди-ка, поводи!

*

Подогрела чайка чайник,
Пригласила восемь чаек:
- Приходите все на чай! -
Сколько чаек, отвечай?

*

Тики-таки, тики-таки,
Ходят в нашей речке раки.
Стали раки воду пить.
Выходи, тебе водить!

*

Шёл коток по лавочке,
Всем давал булавочки:
Кому две, кому три -
Выходи на букву !

*

Раз, два, три, четыре, пять,
Вышел месяц погулять.
А за месяцем луна -
Оставайся ты одна.

*

Ходит цапля по болоту,
Не найдёт себе работу.
На пенёчек она села,
Пять лягушек сразу съела.
Раз, два, три, четыре, пять,
Выходи, тебе искать!

в) СКОРОГОВОРКИ

Количество играющих 8-12 человек. Играющие садятся в круг. Ведущий читает, переводит и объясняет 3-5 русских скороговорок. Затем он говорит одну из них, первый играющий медленно её повторяет, другой должен повторить итд., пока скороговорка в быстром темпе не обойдёт весь круг.

Если скороговорка произнесена достаточно быстро, то ведущий зачитывает вторую. Тот, кто при произнесении допустит ошибку, выбывает из игры.

Выигрывает тот, кто остаётся последним.

Предлагаем вам несколько русских скороговорок.

*

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

*

На дворе трава, на траве дрова. На руби дрова на траве двора.

*

Съел Валерий вареник, а Валюшка ватрушку.

*

Чиэу эёткой я ээнка, эекочу ему бока.

*

Король орёл, орёл король.

*

Шёл косой козёл с косой.

*

У осы не усы, не усищи, а усики.

*

Шесть мышат в шалаше шуршат.

*

У четырёх черепашек по четыре черепашонка.

*

У щуки чешуйка, у чушки щетинка.

*

Носит Сеня в сени сено, Спать на сене будет Сеня.

*

От топота копыт пыль по полю летит.

*

Шёл Егор через двор, нёс топор чинить забор.

*

Около кола вьюн и хмель вьются, расперезавеваются.

*

*

Ты, молодец, скажи молодцу: Пусть молодец молодцу скажет, Пусть молодец телёнка привяжет.

*

Дед Данила делил дыню-дольку Диме, дольку Дине.

*

Коси, коса пока роса. Роса долой и мы домой.

г) ЗАГАДКИ

Отгадайте загадки и запишите отгадки. Проверьте по словарику, правильно ли записали эти слова. Выучите загадки наизусть.

*

Не барашек и не кот,
Носит шубу круглый год.
шуба серая-для лета,
Для зимы-другого цвета.
/заяц/ А. Пассова

*

Он признался ножу:
Без работы я лежу.
Построй меня, дружок,
Чтобы я работать мог.
/карандаш/ Б. Ширшов

*

Льётся речка -
Мы лежим.
Лед на речке -
Мы бежим.
/коньки/ В. Фетисов

*

Летом бродит без дороги
Между сосен и берёз,
А зимой он спит в берлоге,
От мороза прячет нос.
/медведь/ И. Кульская

*

За деревьями, кустами
Промелькнуло быстро пламя.
Промелькнуло, побежало.
Нет ни дыма, ни пожара.
/лисица/ Б. Ширшов

*

С хозяином дружит,
Дом сторожит,
Живёт под крылечком,
А хвостом колечком.
/собака/ Б. Тимофеев

*

Как сажа, черна,
Как сметана, бела,
Люблю всем в лесу
Рассказать, где была.
/сорока/ Б. Тимофеев

*

Замечательный художник
У оконка побывал.
Отгадайте-ка, ребята,
Кто окно разрисовал?
/мороз/ Н. Найденова

*

*

Маленький Егорка
Упал в озёрка.
В воде купался,
А сух остался.
/перо/

Днём молчит,
Ночью кричит,
По лесу летает,
Прохожих пугает.
/филин/

*

*

Лежала под ёлками
Подушечка с иголками.
Лежала, лежала
Да побежала.
/ёж/

Был ребёнок -
Не знал пелёнок,
Стал стариком -
Сто пелёнок на нём.
/капуста/

д) ФОНЕТСКЕ ИГРЕ

Фонетске игре имају за циљ да помогну наставнику у реализацији неких наставних садржаја везаних за правилно усвајање руског фонетског система, односно његових сегментних (гласова) и супра-сегментних јединица (динамике, ритма, мелодије).

У групу фонетских игара подесних за организовање фонетских вежби убрајају се и гре помоћу којих се увежбавају правилан изговор руских гласова, а посебно оних којих нема у матерњем језику, подела речи на слогове, састављање речи из слогова, издвајање гласова из речи, читање слогова, речи и реченица и др.

У току аудио-оралног периода ученици треба да науче да слушају, разумеју, а затим коректно имитирају гласове и узорни говор уопште.

Овај процес тече несвесно и механички у интензивној руској говорној средини која се остварује помоћу наставниковог говора и изворних говорника са магнетофонске траке или грамофонске плоче. Осим имитације, потребно је давати и потребна теоријска објашњења и организовати многобројна вежбања како би се ученици оспособили да имитирају и сами себе коригују уколико греше.

Из групе фонетских игара које су подесне за остваривање неких задатака из фонетике издвојили бисмо следеће:

Перемещение звуков

Цель игръ: показать учающимся изменение звуков в слове в зависимости от занимаемого места.

Суть игръ в том, что ученики подбирают слова так, чтобы изучаемый звук постепенно перемещался с первого места на последнее, т. е. в. конец слова. Например, при изучении звука о учитель называет слово, в котором этот звук находится в начале: осень.

Ученики пишут в столбик слова:

осень	нож	перо
овца	коса	лето

Различай звуки

Цель игръ: научить школьников различать русские согласные звуки по звонкости и глухости, твердости и мягкости.

Учитель объясняет игру. Если он назовет слово и в нем изучаемый согласный произносится глухо, учащиеся поднимают руки. Кто ошибается, тот встает стоя, пока, не исправит ошибку /можно налагать штрафы/ очки всей команде/. Вльгрывает тот, кто не сделает ни одной ошибки, или та команда, у которой меньше Штрафных очков.

Подобным же образом проводится игра на твердые и мягкие согласные.

Выучи и прочитай

Цель игры: научить детей правильному произношению изучаемых звуков в связном тексте.

Учитель на доске записывает небольшой текст /чаще четверостишие/, разбирает содержание, объясняет значение слов и выражений, особо останавливается на правильном произношении тех слов, в которых есть изучаемый звук. Текст несколько раз читается учителем и учениками. Затем дается время /3-5 мин./ для заучивания наизусть этого текста, после чего начинается игра: кто лучше /без ошибок/ прочитает текст. Текст на доске закрывается. Соревнуются команды /ряды/. От каждой команды вызываются 2-3 чтеца. Выигрывает та команда, чтецы которой сделали меньше ошибок.

Примерные тексты на произношение отдельных звуков.

3

Девчонка везла на возу
Козленка, козла козу.
Лесок проезжала,
Часок подремала.
Девчонка в лесу проспала
Козленка, козу и козла.

В. Викторов

Л

Лена искала булавку,
А булавка упала под лавку.
Под лавку залезть было лень
Искала булавку весь день.

П. Ладонэиков

Щ

Щёткой чищу щенка,
Щёкочу ему бока.
Ну, а щетка, щетка, щетка
Затрещала, как трещетка.

Ы

Мама мылом сына мыла,
Мыло выпало из рук.
Мама, дай мне в руку мыло,
Сам умоюсь - "Мойся, друг."

Ж-Ш

Жук жужжит:
-Я шел и шел,
Желтый камешек нашел.
-Это желудь, ты не прав, -
говорит жуку жираф.
- Ну повесь его сук.-
Говорит жирафу жук.

А. Крестинский

Ч

Подогрела чайка чайник,
Пригласила восемь чаек.
Приходите все на чай!
Сколько чаек? Отвечай!

И. Демьянин

Ы-И

Дождик, дождик, не дожди,
Не дожди ты, подожди.
Выходи, выйди солнышко,
Золотое донышко.

С. Маршак

Р

Где обедал воробей?
В зоопарке у зверей.
Бедный маленький верблюд!
Есть ребёнку не дают.
Он сегодня съел с утра
Только два таких ведра

СКОЛЬКО БУКВ И СКОЛЬКО ЗВУКОВ?

Прочитайте слова /до урока на доске столбиком написано: быль, даль, жаль, сталь; буква ы закрыта полоской бумаги/ и составьте с ними предложения. Сколько звуков в йтих словах?

Прочитайте записанное на доске её раз. /Снимается полоска, закрываюая ы/. Составьте предложения с ыими словами. Сколько в них букв и сколько звуков? Что изменилось?

ЧТО СЛЫШИШЬ?

Есть также стихотворения, где один и тот же звук повторяется во многих словах, например:

Скажи потише:
"Шесть мышат" -
И сразу мыши
Зашуршат.
А. Барто

Какой звук повторяется в стихотворении? /Звук ш./ Что слышно при чтении стихотворения? /Как будто шуршат мыши/.

СКОРОГОВОРКА

1/ Какие слова из скороговорки пишутся с ь на конце?
Приведите подобные примеры.

2/ Назовите несколько слов, в которых ь пишется в середине слова.

Вез корабль карамель,
Наскочил корабль на мель.
И матросъ две недели
Карамель на мели ели.

ПЯТЬ СЛОГОВ

Подберите по пяти слов. В первом слове должен быть один слог, во втором - два, в третьем - три, в четвертом - четыре, в пятом - пять. Отвечать можно в том случае, если подберешь все пять слов.

Примерные списки слов: дом, домик, дерево, аквариум, фотография; мел, книга, линейка, карандаш, арифметика; мяч, кубик, машина, пирамида, мароженое итд.

КАК ИЗМЕНИТЬ

На доске записаны слова: телевизор, холодильник, аквариум, колокольчик.

Из скольких слов они состоят? Измените слова так, чтобы в них стало по пяти слогов. Запишите эти слова, разделяя черточками на слоги.

Ответ. Надо изменить слова так, чтобы они обозначали много предметов: телевизоръ, холодильники, аквариумъ, колокольчики.

РАССТАВЬТЕ УДАРЕНИЕ

На доске записано стихотворение. Прочитайте его.

Нам уже не снится,
И не сказка Йто,
В небо, к солнцу мчится
Новая ракета.
В. Ухов

В словах этого стихотворениј нужно расставить ударение. Представитель первого ряда самостоятельно расставит ударение в первой строке, второго - во второй, третьего - в третьей, а над четвертой подумаем все вместе. /Ученики расставляют ударение./

Найдите в стихотворении слова с ударением на первом слоге. Приведите примеры слов с ударением на втором слоге; на третьем. Что называется ударением?

ТРИ СЛОГА

Произнесите по слогам слова: ракета, карточка, обложка, /Дети хором произносят слова, а учитель сопровождает произношение ритмическими ударами, например, карандаша о стол или доску. Безударный слог - удар слабый, ударный слог сопровождается сильным ударом: та-та-та/.

Так же поступим со словами: солнышко, улица, пятница; карандаш, магазин, молоток.

ПРЕВРАЩЕНИЕ

У Якова Козловского есть небольшое стихотворение, которое называется Ударение.

Мне слово чудно
Изменить не трудно:
Поставил ударение на о -
Исчезло чудно,
Родилось чудно.

Напишите слова чёдно-чуднô, поставьте ударение. Прочитайте слово с ударением на втором слоге; на первом слоге. Устно составьте с этими словами предложения.

ТРИ ЗАГАДКИ

Разгадайте, запишите одгатки в тетради, поставьте ударение.

Куда бежит-сама не знает.
В степи ровна,
В лесу плутает,
Споткнется у порога.
Что это? ... /дорога/

А. Баева

Стоит Антошка
На деревянной ножке.
Руки из палки,
В руках мочалка.
/пугало./

Р. Батов

На стеблях белеют чашки,
В них и нитки и рубашки. /хлопок/.

А. Пассова

Напишите слова еще раз. Поставьте ударение на другом слоге.
Какие слова у вас получались? Составьте с ними предложения.

Овај крајни избор занимљивог материјала (малих стихова, загонетки, бројалица, фонетских игара и др.) има за циљ да подстакне на размишљање о потреби стварања сопствене збирке дидактичког материјала за фонетске вежбе на часовима руског језика у почетним разредима основне школе.

Наравно, избор може бити и другачији. Све зависи од личне инвентивности и жеље да се часови руског језика учине занимљивијим.

Литература:

1. Баев, П. М. (1977): ИГРОВЫЕ МОМЕНТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕРУССКОЙ ШКОЛЕ, Ленинград: ЛГПИ им. А. И. Герцена.
2. Крылова, Н. Г. и авторский коллектив (1984): ПОСОБИЕ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГОВ, Москва: "Русский язык".
3. Дергачева, Г. И. и сотр. (1986): МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ, Москва: "Русский язык".

О ВЕЖБАМА НА РУСКОМ ЈЕЗИКУ

4. Ушаков, Н.Н. /1967/: ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ, Москва: "Просвещение.
5. Науменко, Г. (1988): ЧУДЕСНЫЙ КОРОБ, РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ПЕСНИ, СКАЗКИ, ИГРЫ, ЗАГАДКИ, Москва: "Детская литература.
6. Николић, В.; Межински, М. (1984): МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА СА ПРАКТИКУМОМ, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Ушаков, Н. Н. (1967): ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ, "Москва: Просвещение.

ПСИХОЛОГИЈА

Татјана Тубић
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 371.212.2
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, р. 119-139
Примљено: 10. 06. 1997.

ПРИМЕНА FUZZY (ФАЗИ) ЛОГИКЕ У ОБРАДИ РЕЗУЛТАТА ПРИЈЕМНИХ ИСПИТА

*

Резиме: У раду се разматра могућност превазилажења проблема који се јављају приликом обраде резултата пријемних испита. У том циљу предлаже се примена фази логике као математичко-логичког апаратца са начином размишљања и закључивања који је близак људском, те је добијена могућност рада помоћу лингвистичких оцена уместо нумеричких. Осим основних поставки фази логике, дат је и емпиријски пример у коме су приказани принципи примене фази логике како у конкретном примеру, тако и у психологији уопште. На основу улазних варијабли - резултат на тесту знања и успех у претходном школовању - применом фази логике добијена је излазна варијабла - укупан резултат на пријемном испиту - помоћу које се доноси одлука о пријему кандидата. У разматрањима карактеристичних резултата уочљиве су предности ове врсте обраде резултата над досадашњим: већа (и подесива) дискриминативност, уграђен prag

знања, велика флексибилност у примени која уважава индивидуалне разлике међу кандидатима, итд.

Кључне речи: фази логика, пријемни испит, успех у претходном школовању, индивидуалне разлике.

*

Summary: In this article, the author discusses possibilities of solving problems in elaboration results of entrance examination. In that purpose author suggests an application of fuzzy logic as a mathematical and logical tool with way of thinking and conclusion the nearest of the humans way and give us a possibility of manipulation with lingvistical values instead numerical. Besides basics of fuzzy logic, it has given an empirical example, which represents principles of application of fuzzy logic in particular problem and in psychology generally. In consideration of input variables, (test of knowledge result and success in preliminary school) fuzzy logic gives output variable (summary result on entrance examination) which help us in decision about the best candidates. By analysis of characteristically results we can see a great advantages of fuzzy logic in comparing with classical way: better discrimination, built in minimal of knowledge, flexibility of application which respect individual differences between candidates, etc.

Key words: fuzzy logic, entrance examination, success in preliminary school, individual deference.

*

1. Увод

Саставни део образовне политике сваког друштва је избор кандидата за упис у средње школе, односно факултете. У нашој школској пракси било је уобичајено да се ова врста селекције обавља само на основу успеха постигнутог у претходном школовању. Тада начин је испољио многе слабости - ученици су долазили из различитих средина, учили су из различитих уџбеника, по истом, а понекад и по различитом програму, те им се предзнање разликовало и по квантитету и по квалитету. С обзиром да образовни процес зависи од много различитих фактора, као што су наставни кадар, услови у којима се настава одвија, индивидуалне разлике између појединача, субјектив-

ност приликом оцењивања, итд., произилази да нумерички систем оцењивања није могао да фино изнијансира све ове разлике (Ђурић, 1995; Гргин, 1986; Стрмчник, 1977).

Опште је познато да су индивидуалне разлике међу ученицима у интелектуалним способностима слабо или никако представљене школским оценама, што неки аутори и доказују (Фулгоси, 1987). Оцењивање је, уствари, процењивање, а објективна процена не постоји јер кад би постојала, то би било "мерење", а не "процена". Човек је, у целини, лош и субјективан мерни инструмент и врло је ретко способан да градира мале разлике у показаном знању ученика, а најпрецизнији је у процени само три основне категорије: "врло добро", "просечно" и "лоше" (Петз, 1987). Ако се још дода да се знање ученика процењује с обзиром на социјалне критеријуме, тј. поређењем с другима, може се рећи да је недовољна објективност последица и припадности одређеној групи (Вучић, 1991).

Јасно се види колико мало појединачне оцене могу да нам кажу о способностима и знању ученика, а средња општа оцена још мање говори о реалном успеху ученика јер је то просек оцена свих предмета који не морају имати великих међусобних веза. "У области људске процене ниједна мера нема неко аритметичко значење. Утврђивање успеха путем цифара само је привидно егзактно зато што су у статистичком смислу при оцењивању посреди само подаци о процењивању на одређеној вредносној скали" (Ђорђевић, 1986). Наиме, ми можемо рећи да је 5 боља оцена од 4, али никако не смо рећи да је размак између 4 и 5 и размак између 3 и 4 исти, па стога тражење аритметичке средине оцена да би се добила просечна оцена нема великог оправдања и не показује ниво постигнућа ученика на прави начин (Драгичевић, 1986).

Ово је виђење једне стране проблема. С друге стране, чак иако се прихвати неминовност оваквог оцењивања, може се поставити питање зашто је ученик с просечном оценом 3,48 добар, а ученик с просечном оценом 3,54 врло добар. Да ли је то последица толике разлике у квалитету знања или се нпр. десило да професор географије првом ученику није желео да поправи оцену са 3 на 4, а из неког разлога другоме јесте? Свакако да не можемо утицати и узимати у обзир ове врсте евентуалне неправде или грешке у процењивању знања, али погубно је даље их продубљивати и кумулативно их повећавати на тај начин што ћемо наведене ученике сврстати у два међусобно дисјунктна скупа (категорије) који ће на пријемном испиту

имати на основу општег успеха у претходном школовању различит број поена, па према томе и различиту шансу да се упишу у жељену средњу школу или факултет.

Из свих наведених разлога уведени су пријемни испити који, сем постигнутог успеха у претходном школовању, укључују и тестове знања. Ово јесте један корак напред ка објективнијем избору кандидата самим тим што се проверава знање кандидата из релевантних предмета за одређену школу или факултет. Показано је и доказано да се коришћењем нових модела тестовских питања могу успешно вредновати комплексни васпитно-образовни циљеви (Ђорђевић, 1987.), да се правилном конструкцијом и оцењивањем тестова може прилично објективно стечи увид у знање кандидата (Кронбах, 1977; Вучић, 1991), као и да је могуће одредити величину грешке мерења неког теста и ту грешку смањити на најмању могућу меру (Волф и сар., 1994).

У примени пријемних испита је уочено низ недостатака због којих су из године у годину мењани и допуњавани, тако да се однос између бодова постигнутих у претходном школовању и на тесту знања кретао од 50%:50%, преко 60%:40%, до 60%:40% са потребним прагом знања (минимални број бодова на тесту знања).

Последње две године (1996. и 1997) пријемни испити на свим факултетима чији је оснивач Република (уз нужно уважавање специфичности појединачних факултета) изгледа овако: максимални број бодова на пријемном испиту је 100. Минимум који сваки кандидат мора да има на тесту знања ако жeli да се упише је 30 бодова (од могућих 100), а студенти који желе да се школују средствима буџета морају имати више од 51 бода. Успех из средње школе се израчунава тако што се збир просечних оцена из свих предмета у све четири године школовања помножи са 2 (овaj успех се рачуна заокружен на две децимале)[18]. Из свега реченог види се да овогодишње решење представља неку врсту хибрида од до сада покушаваних решења код нас. Практично, вратили смо се на већ примењивани метод пријемног испита у којем тест знања носи 60% бодова, а успех у претходном школовању 40%. Ово полазно решење је допуњено прагом знања и начином израчунавања бодова на основу успеха у претходном школовању. У већини случајева у претходној пракси на основу средње опште оцене формирале су се категорије (одлични, врло добри, добри, довољни) које су доносиле одређени број бодова. У овом решењу је лоше то што су ови међусобно дисјунктни скупови правила скоковиту разлику између појединачних група, али никакву разлику уну-

тар поједине групе. Другим речима, огромна је разлика била између просека 3,49 и 3,50, а никаква између просека 3,50 и 4,49. Фина нивелација унутар групе покушана је да се добије узимањем у обзир оцена из релевантних предмета за одређени факултет и посебних диплома као што су Вукова, Аласова, итд. Данашње решење настоји да од скоковите промене у броју поена између четири групе направи благе прелазе сабирајући све средње оцене и множећи их са 2, тако да група више нема. Но, и поред овог побољшања, присутна је већина слабости испољених у појединачним решењима од којих је данашње решење и настало.

Важно је нагласити да се обрада резултата задржала на прилично скромном нивоу: најпре се мора резултат на тесту знања од 0 до 100 поена превести у број поена у укупном скору где овај део испита утиче од 0 до 60 поена, а затим се ови поени просто сабирају са поенима на основу успеха од 16 до 40, чиме остају на снази сви лоши ефекти због којих су мењани.

2. Проблем

У овом раду предлаже се нови приступ, заснован на примени фази логике, у обради резултата добијених на неки од поменутих начина, који има могућности да исправи већину уочених недостатака који остају након класичне обраде. Штавише, овај метод даје прилику да се исправе или бар даље не продубљују непрецизности које са собом носе "класични" начини оцењивања теста и доделе поена на основу успеха.

Имајући у виду изложена разматрања, дефинисаћемо проблем којим ћемо се бавити у овом раду: на основу резултата класичног оцењивања успеха ученика постигнутог у претходном школовању и на тесту знања на пријемном испиту извршити такву обраду података која ће омогућити што објективнији избор кандидата за упис у средње школе, односно факултете.

Предлажемо решење проблема применом фази логике у обради резултата пријемних испита.

3. Метод

Иако је фази логика у свету већ добро позната и много коришћена у разним областима науке и технике, код нас је готово са-

свим непозната, њоме се бави узак круг људи, а литература је тешко доступна. Стога ћемо најпре представити основе фази логике, а потом принципе њене примене.

Први покушаји да се размишља на начин својствен фази логици учињени су још 30-тих година овог века када су се поједини аутори (нпр. Блек, 1937) бавили појмом нејасноће ("vagueness"). Међутим, творац фази логике у облику у којем је ми данас познајемо и примењујемо је Лотфи Задех (Lotfi Zadeh), професор Универзитета Беркли у Калифорнији. Он је приметио да се стварни односи у природи често не могу описати логиком Булове алгебре која је дефинисана над скупом "0 - 1", односно "тачно - нетачно" ("true - false") (Радашин, 1983). Сликовито речено, логика Булове алгебре "црно - бело" неприменљива је за велики број случајева сивог у природи. Дефинисањем фази скупа проширена је класична теорија скупова чиме је омогућено правилно описивање бесконачног броја нивоа који се у природи појављују. Наиме, променљива у фази логици може узимати велики број вредности, односно неки исказ може бити истовремено и делимично тачан и делимично нетачан (Моторола, 1992). Један од највећих ауторитета у овој области Барт Коско (Bart Kosko) је доказао да је Булова логика специјалан случај фази логике, што се може видети на слици 1.

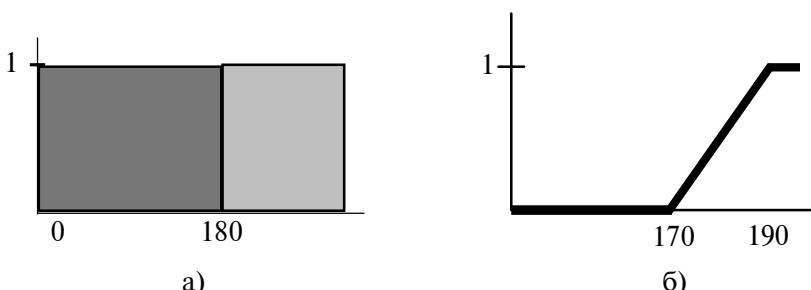


Слика 1.
Међусобни однос између Булове и фази логике

Фази логика и теорија фази скупова користе се као синоними и представљају скуп математичких принципа за моделовање информација базираних на степену припадности. Енглески придев "фази" се, иначе, преводи као "нејасан", "помућен", "расплинут", а термин "fuzziness" означава недостатак строго дефинисаних граница скупова у којима се симбол може наћи.

Основне појмове фази логике објаснићемо примерима који се често срећу у литератури. Узмимо, на пример, да поставимо границу припадности скупу високих људи од 180 цм. Класична теорија скупова би све људе сврстала у два дисјунктна скупа: високи су они који имају више од 180 цм, а другом скупу припадају сви остали (слика 2а). Али, колико је оправдано рећи да човек висок 179,9 цм није висок, а онај од 180,1 јесте? У овом случају је, види се, немогуће одредити строгу границу припадности скупу високих људи.

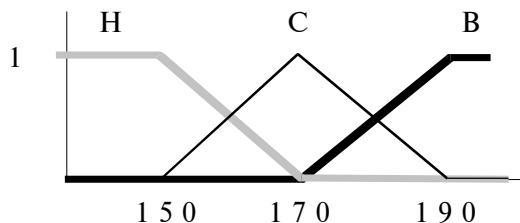
Фази логика представља генерализацију класичне теорије скупова и више се не поставља питање да ли је неки елемент члан одређеног скупа или не, већ колико припада одређеном скупу. Сваки посматрани елемент може припадати било ком скупу с одређеним степеном припадности ("degree of membership"). **Степен припадности**, као један од основних појмова фази логике, говори нам у којој мери неки елемент припада одређеном скупу и описује се неким бројем из затвореног интервала $[0,1]$. Сада припадност елемента неком скупу у класичном смислу представља граничне случајеве фази логике: за степен припадности 1 елемент припада скупу, а за степен припадности 0 не припада. Да би се видело како степен припадности зависи од вредности посматране променљиве, нпр. висине људи, дефинише се **функција припадности** ("membership function"). По својој природи она је дискретна величина, али је многи аутори сматрају континуалном. Разлика између теорије класичних скупова са строго одређеним границама припадности одређеном скупу и теорије фази скупова са функцијом припадности одређеном скупу очигледна је на слици 2.



Слика 2.

- а) Граница припадности скупу високих људи код класичног скупа
 б) Функција припадности скупу високих људи код фази скупа

На основу функције припадности (слика 2б) можемо видети да сви људи виши од 190 цм (нисмо морали узети баш ову границу, могли смо узети и 2 м) припадају скупу високих људи са степеном припадности 1, а сви они који су нижи од 170 цм (и овде смо могли узети вишу или нижу границу) припадају скупу високих људи са степеном припадности 0. Исти резултат би се добио и применом класичне теорије скупова, али, када бисмо желели да одредимо тачну границу скупа, тј. границу изнад које су сви људи високи, а испод које нису, настају проблеми. Ма коју границу да изаберемо, проблеми које смо описали и приказали на слици 2а остају. Управо зато дефинишемо скуп високих људи као фази скуп, па људи са висином између 170 и 190 цм припадају скупу високих људи са одређеним степеном припадности чија бројна вредност зависи од функције припадности. Најчешће се због једноставности аутори одлучују (као што је и у нашем примеру случај) за линеарну функцију припадности, мада на основу искуства можемо изабрати било коју другу (параболичну, експоненцијалну, итд.) уколико боље описује природу проблема. Сада можемо рећи да човек висок 182 цм припада скупу високих људи са степеном припадности 0.6. На сличан начин можемо људе, у зависности од тога колико фину поделу желимо, сврстати у произвољно много фази скупова (нпр. ниски људи, средње високи људи, итд.). За сваки фази скуп дефинишемо њему својствену функцију припадности, па тако уколико желимо поделу људи на три фази скупа, и то на скупове високи (В), средње високи (С) и ниски (Н), могли бисмо добити функције припадности приказане на слици 3.



Слика 3.

Функције припадности фази скуповима високих, средње високих и ниских људи

Са слике 3. се види да човек висине 182 цм припада скупу високих људи са степеном припадности 0.6, скупу средње високих

људи са 0.4, а скупу ниских људи са степеном припадности 0. Ово се записује у следећој форми:

$$\text{ЧОВЕК} = \{(H;0), (C,0.4), (B,0.6)\}$$

На овом месту треба истаћи да степен припадности неком скупу не представља вероватноћу припадности том скупу, као што су желели да докажу многи научници оспоравајући принципе фази логике. Разлика између степена припадности и вероватноће је фундаментална, што показује и следећи пример:

Замислите да се налазите изгубљени у пустинији и да Вам прети смрт од жеђи. Наилазите на 2 флаше и на првој пише да се у њој налази питка вода са вероватноћом 0.9, а на другој да течност у флаши припада скупу питке воде са степеном припадности 0.9. Дозвољено Вам је да пијете само из једне флаше. Коју ћете изабрати? Одговор који Вам спасава живот је - друга флаша - зато што се међу 10 флаша које садрже воду са вероватноћом 0.9 налази 9 флаша питке воде и једна можда отрова, а у свих 10 флаша са степеном припадности 0.9 питкој води налази се иста течност која са тако високим степеном припадности припада фази скупу питке воде, можда неки сок или лимунада. Прецизно речено, вероватноћа представља квантитативан опис узорака, а степен припадности квалитативну меру припадности одређеном скупу.

Најчешћа примена фази логике је у анализи и решавању оних комплексних или недовољно дефинисаних проблема чије се улазне варијабле тешко могу описати бројним вредностима. Ми ћемо се бавити искључиво применом фази логике у психологији, мада се применjuје и у другим наукама по сасвим истим принципима, уз поштовање специфичности. Обично се од испитаника захтева да скalom од одређеног броја подељака искаже неки свој став, расположење, осећање, итд. На овај начин се од човека тражи да своја размишљања, која врло лако и разумљиво може да изрази **лингвистичким оценама** које се у фази логики називају **лабелама**, нумерички искаже према некој наметнутој скали. Тако, изразе који су врло јасни човеку типа "одлично се осећам" или "мислим да добро знам" ми се трудимо да заменимо бројним вредностима које човеку не значе много, типа "осећам се 4", "знам за 3". Не само да ово нема пуно смисла, већ и приликом конверзије која се одвија у мислима, из одговора близког човековом размишљању у одговор који је од њега тражен, јављају се инхерентне грешке конверзије. Иста грешка се понавља и када испитанику понудимо могућност одговора отвореног типа (Креч и сар.,

1973), само што тада грешку конверзије чини оцењивач. Фази логика оперише лингвистичким изразима (лабеле, дескриптивне оцене), што је њена велика предност.

Увек се тежи да се изабере непаран број лингвистичких израза као дескриптивна оцена неког питања, тако да један израз описује централну, равнотежну вредност, а остали су симетрично распоређени око њега. Број лабела се обично креће од 3 до 9 по свакој променљивој, што је у већини практичних примена сасвим доволно. Повећањем броја лабела повећава се резолуција фази система, али се истовремено и усложњава поступак. Још једном истичемо да је вредност фази логике у томе што се не користи нумеричким вредностима које су добијене конверзијом лингвистичких израза, него представља неку врсту математичког апарата који ради директно лингвистичким вредностима.

Поступак практичне примене фази логике одвија се у три корака:

- фазификација ("fuzzification"),
 - одређивање правила ("rule evaluation") и
 - дефазификација ("defuzzification"),
- које ћемо поступно објаснити емпиријским примером.

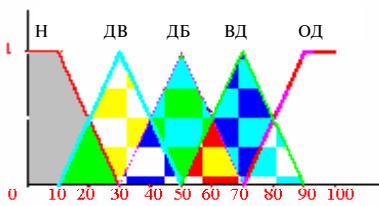
4. Емпиријски пример

У овом делу рада даћемо пример коришћења фази логике у обради резултата пријемних испита. Пример, пре свега, објашњава принцип примене фази логике за решење дефинисаног проблема, а предложена је и конкретна реализација. Наш циљ је да на основу две улазне варијабле - показаног знања на тесту и успеха у претходном школовању - који су оцењени на "класичан" начин, применимо такву обраду резултата - коришћењем фази логике - да добијемо излазну варијаблу - коначни број поена на пријемном испиту, на основу којег ћемо рангирати и одабрати кандидате.

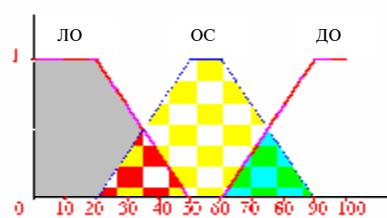
а/ Први корак је фазификација улазних, односно излазних величина: ЗНАЊЕ, УСПЕХ, СКОР. Пошто поступак фазификације подразумева дефинисање лингвистичких оцена, односно одређивање броја израза и самих израза које ћемо користити за описивање вредности улазних параметара, у конкретном примеру улазна променљива ЗНАЊЕ (у табелама означена са I) описана је са пет лингвистичких оцена: "НЕДОВОЉНО" (Н), "ДОВОЉНО" (ДВ), "ДОБРО" (ДБ),

"ВРЛО ДОБРО" (ВД) и "ОДЛИЧНО" (ОД). Облици функције припадности дати су на слици 4.

На апсиси је приказан успех постигнут на тесту знања изражен у процентима, а на ординати се очитава степен припадности одређеним фази скуповима за сваку појединачну величину. Важно је напоменути да смо овде могли узети и више и мање од пет лингвистичких оцена (лабела) у зависности од тога колику резолуцију, односно сложеност фази скупа желимо. Функције припадности бирају се увек тако да задовоље постављене критеријуме. Ми смо желели да прелази између појединачних фази скупова буду благи како бисмо што прецизније узели у обзир показано знање и избегли да се степен припадности брзо мења приликом мале разлике у показаном знању (што је крива стрмија, границе су строжије изражене).



Слика 4.
Функције припадности за улазну
варијаблу ЗНАЊЕ

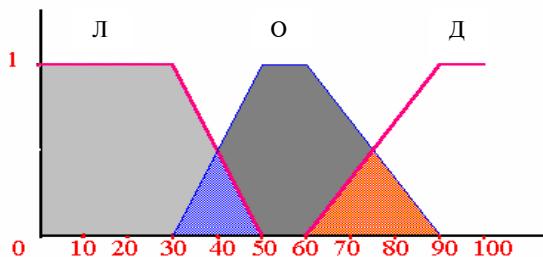


Слика 5.
Функције припадности за улазну
варијаблу УСПЕХ

На сличан начин добијене су функције припадности осталих величина. УСПЕХ (у табелама означен са II) је описан са три лабеле: "ЛОШ" (ЛО), "ОСРЕДЊИ" (ОС) и "ДОБАР" (ДО). За разлику од прве променљиве, овде су функције припадности померене у десно, чиме се поставља виши критеријум. Са слике пет на којој су приказане функције припадности улазне варијабле УСПЕХ види се да кандидат мора да има више од 20% поена на овом делу пријемног испита да би почeo да припада (и то доста споро) скупу "осредњих" ученика, док су сви испод њега припадници фази скупа "лоших" са степеном припадности 1.

Укупан успех на пријемном испиту, СКОР, описан је са три лингвистичке оцене: "ЛОШ" (Л), "ОСРЕДЊИ" (О) и "ДОБАР" (Д), њихове функције припадности дате су на слици 6. Важно је приметити да су функције припадности несиметричне и под различитим

нагибом за сваки од фази скупова. Ово је зато што желимо да направимо бољу селекцију "осредњих" од "лоших" кандидата него од "добрих". Из истог разлога припадност фази скупу "осредњих" почиње тек од 30 бодова навише (на слици 6 су, дакле, на апсцису нанети бодови, не проценти јер је то излазна величина!).



Слика 6.
Функције припадности за излазну варијаблу СКОР

б/ Други корак је одређивање правила. Служећи се искуством и стручним знањем, а имајући у виду постављене захтеве, дефини-шемо АКО - ОНДА правила на основу којих ће се у зависности од улазних променљивих, одређивати вредност излазне променљиве. Структура ових правила је нпр.

АКО је ЗНАЊЕ = ДВ И УСПЕХ = ОС, **ОНДА** СКОР = Л, што значи да ако кандидат има "довољно" знање и "осредњи" успех, онда сматрамо да му је скор "лош". На сличан начин формирајмо правила за све комбинације улазних величина. Како имамо две улазне променљиве, ради прегледности, сва правила ћемо приказати тзв. табелом правила (табела 1).

I	Н	ДВ	ДБ	ВД	ОД
II	ЛО	Л	Л	Л	О
	ОС	Л	Л	О	О
	ДО	Л	О	О	Д

Табела 1.
Табела правила

СТЕПЕН ПРИПАДНОСТИ		ЈАЧИНА ПРАВИЛА
I	II	
0.75	0.66	0.66
0.75	0.33	0.33
0.25	0.66	0.25
0.25	0.33	0.25

Табела 2.
Јачина правила за 45% бодова на основу успеха и 70% бодова на основу знања

Табела правила је један од најосетљивијих корака примене фази логике зато што од ње врло много зависи припадност одређеном фази скупу излазне варијабле. У оквиру овог корака врши се процена степена припадности за конкретне вредности улазних варијабли. Степен припадности се одређује из функције припадности (слика 4 и 5).

Претпоставимо да је кандидат на пријемном испиту на основу резултата теста знања добио 45% бодова, а на основу успеха у претходном школовању 70%. Са слике 4 можемо видети да са 45% бодова променљива ЗНАЊЕ припада фази скупу "доброг" знања са степеном припадности 0.75, а фази скупу "довольног" знања са степеном припадности 0.25 (осталим скуповима припада са степеном припадности 0). На слици 5 видимо да променљива УСПЕХ припада фази скупу "осредњих" са степеном припадности 0.66, а фази скупу "добрах" са степеном припадности 0.33.

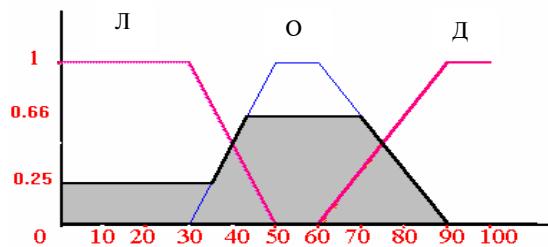
Затим се одређује **јачина правила** ("rule strength") за свако правило. Постоје правила која су очигледна и она која су мање очигледна. Ова друга се добијају на основу првих неком врстом интерполације (Бенгин и сар., 1995.). Најпре се направе све комбинације улазних променљивих и посматра се какве последице оне изазивају. Како су код нас улазне променљиве повезане Задеховим АНД оператором, јачина правила је једнака најмањој вредности улазних варијабли (Задех, 1988). Ово је приказано у табели 2.

На крају одређујемо фази излаз поређењем јачина свих правила која за резултат имају исту последицу. За наш конкретни пример из табеле 2, а на основу табеле 1, видимо да правила у 1, 2. и 4. врсти резултују последицом О (СКОР=О). Правила у 3. врсти табеле 2 дају последицу Л (СКОР = Л). Фази излаз је одређен правилима који имају највећу јачину за различите последице. У нашем случају у 1. врсти табеле 2 последица СКОР = О је са јачином правила 0.66, а у 3. врсти исте табеле последица СКОР = Л има јачину правила 0.25. Дакле, укупан резултат на пријемном испиту припада фази скупу О са степеном припадности 0.66, а фази скупу Л са степеном припадности 0.25, тј.

$$\text{СКОР} = \{(Л, 0.25), (О, 0.66), (Д, 0)\}$$

У случају Задехових оператора ОР или НОТ јачина правила би била једнака највећој од добијених вредности или јединици умањеној за степен припадности респективно.

в/ Дефазификација је завршни корак у коме се добијени фази резултат трансформише у практично применљив бројни резултат. Један од најчешће коришћених метода за дефазификацију је **центроид метод (COG)**.



Слика 7.

Дефазификација излазне варijабле СКОР = {(Л,0.25),(О,0.66),(Д,0)}

Сада нас интересује где се налази тежиште шрафиреног многоугла са слике 7 јер је то центар гравитације. Потребна нам је само вредност апсцисе у тој тачки јер она представља коначан излазни резултат - број бодова на тесту. Ово израчунавамо или аналитички преко интеграла (формула 3.1) или помоћу рачунара нумеричком интеграцијом по формули 3.1. или помоћу суме (формула 3.2).

$$C O G = \frac{\int_a^b \mu(x) x dx}{\int_a^b \mu(x) dx} \quad (3.1.)$$

$$C O G = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \mu(x_i)}{\sum_{i=1}^n \mu(x_i)} \quad (3.2.)$$

где је μ степен припадности, а x је величина нанета на апсцису.

За наш конкретан пример добија се $COG = 49.68$ поена.

5. Дискусија

Уобичајено је приликом презентације нечег новог да се сем објашњења, изведе и нека врста упоредне анализе предложеног решења у поређењу са досадашњим да би се истакле предности једних и других и образложило залагање за увођење новог решења. Но, како смо видели у уводном разматрању, врло је тешко између много решења која нису дала задовољавајуће резултате и која су се због тога из године у годину мењала, пронаћи једно или више њих која би била толико боља од осталих да бисмо га могли сматрати задовољавајућим и посматрати као референтно у овом нашем раду. Да бисмо, ипак, показали суштинску предност коришћења фази логике над "класичним" решењима, одлучили смо да референтним решењем сматрамо оно које се најчешће јављало у свом изворном или изведеном облику.

У табели 3 дате су поједине карактеристичне вредности резултата на првом и другом делу пријемног испита на основу којих ћемо упоредити предложену обраду података коришћењем фази логике са класичном обрадом података за изабрани референтни пример бодовања (укратко ћемо указати и на његове чешће коришћење варијације).

	I	II	COG	КЛ1 (50-50)	КЛ2 (60-40)	РАНГ COG	РАНГ КЛ1	РАНГ КЛ2
1.	Мин. 1-10%	0-20%	20,42	0-15%	0-14%	10-12	12	12
2.	Max. 90-100%	90-100%	86,31	90-100%	90-100%	1	1	1
3.	0%	100%	20,42	50%	40%	10-12	6-9	11
4.	100%	0%	20,42	50%	60%	10-12	6-9	4-5
5.	31%	69%	33,56	50%	46,2%	8	6-9	8
6.	35%	50%	32,34	42,5%	41%	9	10-11	10
7.	50%	35%	41,37	42,5%	44%	7	10-11	9
8.	50%	50%	58,47	50%	50%	5	6-9	7
9.	45%	70%	49,68	57,5%	55%	6	4-5	6
10.	70%	45%	58,66	57,5%	60%	4	4-5	4-5
11.	65%	90%	75,00	77,5%	75%	3	2-3	3
12.	90%	65%	85,66	77,5%	80%	2	2-3	2

Табела 3.

Карактеристичне вредности резултата пријемног испита добијене различитим врстама обраде резултата

С обзиром да је неизводљиво представити све могуће комбинације улазних варијабли знања (I) и успеха (II) и за класичан начин обраде резултата, а нарочито за фази логику (због богатства комбинација функције припадности се и посматрају као континуалне, иако су у основи дискретне природе), одлучили смо се за карактеристичне примере. Примери су изабрани тако да најбоље илуSTRUјУ мањкавости до сада примењиваних решења које је могуће отклонити применом фази логике, мада и код других могућих вредности улазних варијабли фази логика због суштински другачије концепције задржава своје предности.

У прва два примера видимо минимални, односно максимални број поена након завршене обраде улазних података на основу коришћења фази логике (колона COG); класичне обраде резултата у којој је однос укупног броја поена добијених на тесту знања и за успех 50%:50% и класичне обраде са односом поена знање: успех 60%:40%. Јасно се види да при класичном начину обраде број поена иде од 0 до 100%, а треба да се рангирају сви кандидати. Код фази логике уз критеријуме које смо ми одредили (а који су променљиви у општем случају) минимални број поена је 20,42, а максимални 86,31, што је последица примене COG методе при дефазификацији. Даље се примећује да при примени фази логике нису рангирани сви кандидати, што нама и није био циљ нити би требало да буде циљ пријемних испита. Ми смо пошли од чињенице да кандидат који има и на једном и на другом делу испита више од 90% поена заслужује да буде примљен на факултет (школу) свакако, те нема потребе да га рангирамо. Наглашавамо да смо и то могли постићи, да смо желели, на једноставан начин изменама функција припадности приказаних на сликама 4, 5, и 6. елиминисањем заравњења на појединим функцијама припадности и кориговањем нагиба у зависности од дискриминативности коју желимо да остваримо. Исто резоновање важи и за кандидате који имају испод 10% на тесту знања и испод 20% на основу успеха. Они свакако не би требало да буду уписани.

По класичној обради резултата 50:50 кандидати из примера 3. и 4. би имали солидне шансе да положе пријемни испит (што се у пракси често и дешавало) само на основу резултата на једном од делови испита. У другој класичној обради података (60:40) једина разлика у поређењу са претходном је што би кандидат из примера четири имао далеко веће шансе од кандидата из примера три зато што је систем бодовања такав да фаворизује знање, али суштински проблем остаје и

даље. Управо због кандидата из примера три (или сличних) је и уведен тзв. праг знања. Видимо да фази логика успешно решава овај проблем (а да притом није потребно дефинисати прагове), додељујући таквим кандидатима минимални број поена.

У примеру пет дати су резултати кандидата који је једва прешао праг знања, а има солидан број поена на основу успеха. На основу класичне обраде 50:50 он има подједнаке шансе да се упише као и претходно разматрани кандидати, а по класичној обради резултата 60:40 те шансе су већ далеко мање. Применом фази логике (и са критеријумима које смо ми прописали) шансе су осетно слабије јер је онемогућено да се лош успех на тесту знања врло лако компензује солидним бројем поена на основу успеха.

Наредни примери ће се бавити симетричним резултатима на I и на II делу испита јер су се ту мане досадашњих пријемних испита највише испољавале. Другим речима, често смо у ситуацији да прецујујемо о томе како треба рангирати кандидате чији се резултати два дела испита прилично разликују, али нису крајности. Фази логика и ту пружа изузетне могућности. Наши конкретно прописани услови фаворизују знање, али не у крутим границама какве се добијају када се просто прогласи да један део испита "вреди више" од другог дела. За разлику од класичне обраде 60:40 (која је и уведена да би више бодовала знање уместо класичне обраде 50:50) код које је једном прописани **корак** (разлика у коначном резултату након обраде између два симетрична резултата на појединим деловима испита) константан дуж целе скале за исте интервале, код фази логике корак је променљив. Отуда разлике у рангу кандидата у примерима који следе. Видимо да разлике по класичном систему бодовања 50:50 код кандидата из примера шест и седам нема, а разлика по класичном систему 60:40 је 3%. Фази логика ту даје разлику од 9,03 бодова ($41,37 - 32,34 = 9,03$), а интервал у коме се резултати разликују је 15% (од 35% до 50%).

Погледајмо сада резултате у примерима 9 и 10, односно 11 и 12. Интервали унутар којих се мењају резултати су 25%, а разлике између коначног броја бодова су 8,98 ($58,66 - 49,68 = 8,98$), односно, 10,66 ($85,66 - 75,00 = 10,66$). Подсетимо се претходних примера где је за 15% разлике корак био 9,03 бодова и већ се налази између горе наведених вредности, а да смо узели да је интервал 25%, премашио би и 10,66 бодова. Види се да је корак променљив, и то да је већи тамо где смо желели већу дискриминативност.

Размотримо, на крају, осми пример. Овај, по свему осредњи кандидат, у обе класичне обраде података бива третиран исто или слично као и кандидати из примера три, четири и пет, а применом фази логике са усвојеним критеријумима он битно поправља шансе за упис и налази се по рангу између кандидата 9 и 10. Ово се дешава зато што смо желели да узмемо у обзир успех из претходног школовања, али и да тражимо солидно знање не путем прописивања некаквих прагова, већ једноставно санкционисањем релативно лошег знања (погледати пример 5).

На крају, поређењем места кандидата из свих наведених примера на ранг - листама састављеним на основу различитих врста обрада података (последње три колоне табеле 3) запажа се разлика у крајњем исходу која је последица различитих обрада резултата. Потребно је истаћи да применом фази логике кандидати могу имати идентичан скор само ако имају идентичне резултате и на првом и на другом делу испита (осим тамо где су функције припадности заравњене), иначе вероватноћа да се са различитим резултатима добије исти крајњи скор је занемарљива (рачунало се на две децимале).

6. Закључак

Приликом рада на разматраној проблематици посебна пажња је поклоњена принципском објашњењу могућности примене фази логике за решење конкретног проблема и дате су основе за примену у психологији уопште. Начин на који смо конкретизовали примену фази логике у обради резултата пријемних испита је једно виђење проблема, а могућности за изналажење оптималних решења прилагођених специфичним условима су практично неисцрпне.

На основу емпиријског примера и дискусије карактеристичних резултата могуће је уочити које све предности фази логика пружа у поређењу са досад примењиваним начинима обраде резултата пријемних испита. Границе фази скупа су веома широко схваћене, могуће је ради постизања оптималних резултата мењати било функције припадности, било границе припадности фази скуповима, било АКО - ОНДА табелу или број лабела за описивање променљивих (резолуцију фази система) све појединачно или у разним комбинацијама у зависности од тога шта се жели постићи, чиме се добија практично континуална од суштински дискретне величине. На овај начин се по

жељи и потреби може мењати дискриминативност резултата пријемног испита.

Сем тога, искључује се припадност кандидата строго одређеној групи, по правилу дисјунктној, зато што кандидат истовремено може припадати различитим скуповима са одређеним степеном припадности. Тако је избегнуто да самим припадањем одређеној групи, без обзира да ли сте по неким критеријумима једва у њу сврстани или сте међу њеним истакнутијим представницима, обезбедите све повластице које та група поседује.

При класичној обради резултата знамо каквог кандидата желимо, али до њега долазимо елиминацијом помоћу прага знања, односно знање-успех, итд., за разлику од фази логике где знамо каквог кандидата желимо и одмах се усмеравамо ка његовом проналажењу. Док је код првог начина акценат на томе како квантитативно обрадити резултате да добијемо квалитативно добар исход, код фази логике највећи део посла је завршен када описемо каквог кандидата желимо да примимо.

Слабости исказане коришћењем класичне обраде резултата пријемних испита које су накнадно морале бити исправљане увођењем додатних услова (праг знања, односно различито процентуално учешће поена добијених на тесту знања и за успех у претходном школовању), већ су утврђени алати фази логике у далеко савршенијем облику (као нпр. променљив корак дефинисан у претходном одељку).

Класична обрада података има и једну (у нашим условима велику) предност над обрадом података коришћењем фази логике: могуће је урадити целу обраду ручно а да то не буде ни превише компликовано ни превише споро. Фази логика је компликованија за обраду, али, коришћењем електронских рачунара за обраду података, уз одговарајући софтвер који није компликовано написати (у свету већ постоје комерцијални програми за примену фази логике, Моторолини нпр.) наведени проблем се врло лако решава.

Ако се пријемни испити добро замисле и спроведу, уз ваљану обраду података, повећала би се и могућност предикције успеха у даљем школовању на основу резултата пријемног испита. Наш циљ треба да буде изналажење таквог решења које ће трајати бар толико дуго да се генерацији која је започела школовање по једним правилима омогући да настави школовање полагањем пријемног испита по истим тим правилима. Тиме што се мењају услови пријемних испита из године у годину поставља се питање њихове регуларности.

Замислимо само важну кошаркашку утакмицу у којој се средином другог полувремена промене правила!

Фази логика је изузетно захвална за примену у психологији зато што оперише лингвистичким изразима, па је могуће евалуирати разне психолошке тестове, скале процене, оцењивање, испитивање јавног мњења, итд. Овде се за сада појављује проблем приликом примена које захтевају узимање у обзир више од пет до шест варијабли јер повећавањем броја варијабли експоненцијално расте број правила, што ограничава могућност примене фази логике. Међутим, ускоро се очекује да Барт Коско, један од водећих стручњака у овој области, објави резултате свог научног истраживања у коме се предлаже решење овог проблема, чиме ће фази логика проширити области своје примене и постати још занимљивија за психологе.

Литература:

1. Bengin, V., Kukolj, D. (1995): *Fuzzy Approach to Portfolio Methods in Strategic Management*, Vancouver, Canada: IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics.
2. Cronbach, L. J. (1977): *Educational Psychology*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, INC.
3. Драгичевић, Ч. (1986): *Статистика за психологе*, Београд, Савез друштава психолога СР Србије.
4. Ђорђевић, Д. (1987): *Планирање израде теста знања*, Зборник 2, Београд: Савез друштава психолога СР Србије, стр. 273-294.
5. Ђорђевић, Ј. (1986): *Иновације у настави*, Београд, Просвета.
6. Ђурић, Ђ. (1995): *Психолошке основе индивидуализације наставе*, Сомбор: Норма, стр. 42-52.
7. Фулгоси, А., Фулгоси, Љ. (1987): *Факторска структура и конструктна ваљаност школских оцјена*, Зборник 2, Београд: Савез друштава психолога СР Србије, стр. 235-241.
8. Гргин, Т. (1986): *Школска докимологија*, Загреб: Школска књига.
9. Креч, Д., Крачфилд, Р. (1973): *Елементи психологије*, Београд: Научна књига.
10. Квашчев, Р., Ђурић, Ђ., Кркљуш, С. (1989): *Способности, особине личности и успех ученика*, Нови Сад: Завод за уџбенике.

11. Motorola, Cortex Communications, INC. (1992): *Fuzzy Logic Education Program*, Austin, SAD.
12. Петз, Б. (1987): *Психологија рада*, Загреб: Школска књига.
13. Радашин, З. (1983): *Бујова алгебра*, свеска 2, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, ФТН.
14. Струмчник, Ф. (1977): *Флексибилна диференцијација и индивидуализација наставе*, Београд: Педагогија, 1, стр. 19-36.
15. Вучић, Л. (1991): *Педагошка психологија*, Београд: Друштво психолога Србије.
16. Волф, Б., Петровић, В. (1994): *Последице различитих поступака за израчуунавање резултата у тестовима*, Београд: Психологија, год. XXVII, бр. 1-2, стр. 23-36.
17. Zadeh, L. (1988): *Fuzzy Logic*, Computer, April.
18. Заједнички конкурс за упис студената у I годину студија на вишим школама и факултетима чији је оснивач Република за школску 1996/97. г., Београд: Просветни преглед, специјални број, Мај 1996.

Мр Рада Којић

Нови Сад

Стручни чланак

UDK: 376.42

BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p. 141-146

Примљено: 20. 01. 1997.

СТАВОВИ РОДИТЕЉА ПРЕМА СВОМ МЕНТАЛНО РЕТАРДИРАНОМ ДЕТЕТУ

*

Резиме: Један од задатака социјално-психолошког изучавања су ставови. Ставови се дефинишу као: "... стечена тенденција да се реагује било позитивно, било негативно према особама, објектима или ситуацијама изван нас, било према властитим особинама, идејама или поступцима" (Звонаревић, 1980).

Изучава се све више интеракција детета и родитеља те се све више указује како дете и његове карактеристике утичу на однос с родитељима.

Досадашња истраживања указују да родитељи према свом ментално ретардираним дететима заузимају следеће ставове: одбијање детета, презаштићавање детета, осећај кривице, стид, потиштеност, брига за будућност, социјална изолација, миранење са стањем детета, предузимљивост родитеља.

Кључне речи: способност, ставови, родитељи, тешкоће.

*

Summary: One task of socio-psychological research is attitudes. Attitudes are defined as "... acquired tendency to react positively or negatively to persons, objects or situations around us, or to one own features, ideas or actions" (Zvonarevic, 1980).

Increasing number of interactions between child and parents have been studied and hence there are more conclusions that a child and his/her characteristics exert influence on the relation with the parents.

Studies that have been carried until present days point out that parents have following attitudes toward their mentally retarded child: rejection of a child, overprotection of a child, feeling of guiltiness, shame, depression, concern for the future, social isolation, reconciliation with child's condition, energetic parents.

Key words: faculty, attitudes, parents, difficulty.

*

Теорије социјализације полазећи од социолошког и антрополошког аспекта, дефинишу социјализацију као стицање знања, мотива и ставова који су потребни за извршавање садашњих и будућих улога појединца у друштву.

У изучавању феномена социјализације придаје се велика важност специфичној култури у којој се индивидуа развија. Стога Бергант (1970, према Маврин, 1981,) под социјализацијом подразумева "процес којим се младо биће од првих дана живота укључује у неку друштвену групу у којој усваја одређену културу (начин мишљења, говора, начин међусобне комуникације, знање, уверење, систем вредности, радна подручја) која та група носи и која је део ширег културног понашања".

Агенс социјализације је, између осталих, и породица која се дефинише као заједница која почива на хетеросексуалним везама, у којој се заснива систем сродничких односа, развијају и осигуравају социјалне и индивидуалне особине личности као и економска димензија чланства.

Механизми социјализације су идентификација, имитација, учешће улога.

Изучава се све више интеракција детета и родитеља, те све више указује како дете и његове карактеристике утичу на однос с родитељима. Посебне су породице са ментално ретардираним дететом.

Пред њих се постављају специфични захтеви који модерирају целокупну атмосферу.

Једна од детерминанти понашања су ставови који се могу дефинисати као "стечена тенденција да се реагује било позитивно, било негативно према особама, објектима или ситуацијама изван нас, било према властитим особинама, идејама, било поступцима" (Звонаревић, 1981.). У структури ставова евидентне су три компоненте које увек егзистирају. То су когнитивна, емоционална и компонента понашања. Когнитивну компоненту чине ментални процеси и димензије: перцепције, уверења, систем вредности индивидуе према неком феномену. Емоционална компонента подразумева осећања која се односе на објект према коме се заузима став, док компонента понашања подразумева начин реаговања индивидуе на одређену појаву (Маврин, 1981.). Ако се тако посматра, може се рећи да ставови представљају основу понашања. Као такви, ставови су релативно трајни и имају вредносну димензију. Херберт (1974, према Маврин, 1981.) издвојио је две компоненте родитељских ставова и понашања који су означени као:

1. топао-одбојан
2. рестриктиван-попустљив

Елементи који се најчешће спомињу у одређивању става родитеља према свом детету су карактеристике родитеља, социоекономски статус, карактеристике детета, вредносне оријентације.

Последњих деценија се јавило интересовање за изучавање ставова родитеља према свом детету које има тешкоће у развоју. Пре свега, то се односи на енглеско и немачко говорно подручје. Овде ћемо поменути истраживања која су спроведена у неким бившим југословенским републикама. Ставови родитеља углавном зависе од степена и врсте тешкоће која је дефинисана. Ако посматрамо лаку и умерену менталну ретардацију детета, оне одређују однос родитеља према тим појавама. Лака ментална ретардација углавном не представља већи проблем док је дете полазник предшколске установе. Проблеми настају када дете крене у школу, где не може да одговори на захтеве школе и где су постигнућа незадовољавајућа. Када је умерена ретардација у питању, истраживања показују да се родитељи више информишу о статусу детета. Они су више заинтересовани и забринути за будућност свог детета јер је оштећење озбиљније и тражи свеобухватније решење. Неопходно је напоменути да је прилагођавање родитеља на хендикеп детета веома сложен и дуготрајан процес, који

најчешће иде од патолошке симбиозе са дететом до тоталног одбијања детета. Између ова два екстремна пола постоји читав континуум ставова и предрасуда. Ако се посматра временска димензија у којој се формира однос према детету са тешкоћама у развоју, може се рећи да су почетне реакције родитеља емоционално дезорганизоване, после чега долази до формирања механизама одбране, да би на крају дошла фаза зреле адаптације на дете са његовом аутохтоношћу. Свакако, адаптација на ситуацију је дефинисана образовним статусом родитеља, социјалном окoliniом, полом детета, цивилизацијским вредностима. Аутори истичу да се очеви више баве мушким дететом, док су мајке више окренуте девојчицама. ставови мајки су обожени емоционалношћу и оне се више интересују за стање и постигнуће детета, док су очеви рационалнији и више окренути социјалном пољу, чинећи активности за трајније збрињавање детета.

Маврин (1981) је у свом свеобухватном раду, применом факторске анализе, излучила следеће ставове родитеља према свом ментално ретардираним дететима у виду латентних димензија:

1. ОДБИЈАЊЕ ДЕТЕТА

- потцењивање детета
- агресивност према детету
- бежање од детета

2. ПРЕЗАШТИЋИВАЊЕ ДЕТЕТА

3. ОСЕЋАЊЕ КРИВИЦЕ

- окривљивање самог себе
- пребацивање кривице на друге

4. СТИД

5. ПОТИШТЕНОСТ

6. БРИГА ЗА БУДУЋНОСТ ДЕТЕТА

7. СОЦИЈАЛНА ИЗОЛАЦИЈА

8. МИРЕЊЕ СА СТАЊЕМ ДЕТЕТА

9. ПРЕДУЗИМЉИВОСТ РОДИТЕЉА

- активност родитеља у васпитању и образовању детета
- тежња родитеља за стицањем знања о васпитним проблемима
- активност родитеља у активирању околине

Овде ћемо поменути и једно друго истраживање које су урадиле Теодоровић и Левандовски (1986). Испитивани су ставови родитеља према свом лако ментално ретардираним дететима и према умерено ментално ретардираним дететима. Такође применом елегантних математичких метода ставови су излучени у виду латентних димензија.

Структура ставова родитеља према дететима са лаком менталном ретардацијом је следећа:

1. Информисаност родитеља
2. Ауторитаран однос према дететима
3. Потцењивање способности детета
4. Не прихватање детета
5. Стид
6. Забринутост родитеља
7. Не прихватање детета и читаве ситуације
8. Социјална изолација породице
9. Свесност о постојању хендикепа

Структура ставова родитеља према свом умерено ментално ретардираним дететима је следећа:

1. ОДБИЈАЊЕ СТВАРНЕ СИТУАЦИЈЕ
2. АУТОРИТАТИВАН ОДНОС ПРЕМА ДЕТЕТУ
3. ИНФОРМИСАНОСТ РОДИТЕЉА
4. СОЦИЈАЛНА ИЗОЛАЦИЈА ДЕТЕТА
5. ПРЕБАЦИВАЊЕ КРИВИЦЕ НА ДРУГЕ
6. СТИГМАТИЗАЦИЈА
7. САМООКРИВЉИВАЊЕ
8. ПРИХВАТАЊЕ
9. НЕПОВОЉАН УТИЦАЈ ДЕТЕТА НА ПОРОДИЦУ
10. ПОТЦЕЊИВАЊЕ ДЕТЕТА

Из наведених истраживања се види да постоји читав континуум ставова родитеља према свом дететима са сметњама. Како смо рекли, на став утичу многе варијабле, које су релативно сталне као и сами ставови. Свакако, особе са тешкоћама у развоју, односно особе са сметњама у социјалној интеграцији су стварност која у нашој цивилизацији и нашем културном контексту захтевају измену непожељних ставова околине. Особе са тешкоћама социјалне интеграције као и остale особе имају своје потенцијале који су другачије структурирани. Мењање ставова околине према особама са тешкоћама је могуће тако

што ће професионални радници који раде са њима указивати на адаптивне потенцијале особа са сметњама у развоју. Прихватање особа са тешкоћама се намеће као нужност која се мора испоштовати.

Литература:

1. Маврин, Љ. (1981): *Компаративна анализа структуре ставова родитеља према полазницима школе за ментално ретардоване и деца без саматопсихичких сметњи*, Загреб: Факултет за дефектологију.
2. Теодоровић, Б. Д. Левандовски (1986): *Ставови родитеља према детету с менталном ретардацијом*, Загреб: Факултет за дефектологију.
3. Звонаревић, М. (1981): *Социјална психологија*, Загреб: Научна књига.

ЛИКОВНА КУЛТУРА

Мр Драган Савић
Учитељски факултет
Сомбор

Стручни чланак
UDK: 159.928.23:372.873/.876
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p. 147-153
Примљено: 02. 02. 1997.

ОТКРИВАЊЕ ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ И РАД СА ЊИМА

*

Резиме: У раду аутор разматра појам талент са аспекта његовог психолошког одређења, даје своје схватање и дефиницију. Указује на потребу благовременог откривања и идентификовања талентованих ученика, на улогу учитеља, психолога, педагога и наставника ликовне културе у том раду. Предлаже одговарајуће дидактичке поступке и модел рада којим би се задовољиле потребе, жеље, интересовања, могућности и створили услови за оптималан психофизички развој талентованих ученика у настави ликовне културе.

Кључне речи: талент, ученик, стваралаштво, диференцијација, индивидуализација.

*

Summary: In the essay the author discusses a concept of talent from the aspect of its psychological determination, and offers his understanding and definition.

He points out the need for prompt discovering and identification of talented pupils, the teacher's role (and also the role of pedagogue, psychologist, and art teachers) in that work. He suggests appropriate didactic procedures and working model by which needs, wishes, interests, capabilities would be satisfied and conditions for optimal psycho-physical development of talented pupils in art teaching would be made.

Key words: talent, pupil, creativity, differentiation, individualization.

*

Увод

У последње време у целом свету, па и у нас, све се већа пажња посвећује талентованим појединцима и њиховом стваралаштву. Наглашено интересовање друштва за откривање и адекватан третман талентованих сасвим је оправдано када се зна да престиж у друштву, науци и техници и другим областима људског стваралаштва највише зависи од уског круга најталентованијих појединаца. Због тога се на меће потреба за њиховим адекватним образовањем и васпитањем, развојем и креативним ангажовањем.

Међутим, садашњи ниво сазнања показује нам да наша школа, у којој доминира фронтални облик рада у којој се од свих ученика тражи исто, да извршавају једнаке задатке, ни изблиза не може одговорити овом задатку.

Савремена школа мора изнаћи и примењивати најоптималније дидактичке поступке и моделе васпитно-образовног рада, примењивати савремену образовну технологију у раду са талентованим ученицима како би своје потенцијале развили до оптималног нивоа. Јер, талент није нешто што је дато природом, њиме се не преносе способности, већ диспозиције које се могу развијати, формирати као веће или мање способности.

Без одговарајућег васпитно-образовног рада у ширем смислу, талент појединца неће бити на време откријен и развијен, задржаће се у границама просека или ће закржљати. Стога се оправдано постављају два питања: како открити и идентификовати талентованог појединца и како подстицати и развијати талент у појединој области.

У овом раду ћемо се ограничити само на разматрање проблема откривања и идентификација талентованих ученика и раду са њима у разредној настави ликовне културе.

Откривање и идентификовање талентованих ученика у настави ликовне културе

Многобројна истраживања показују да се талентовани ученици могу открити врло рано, али са највећим успехом у школско доба. Процес очавања и идентификовања талентованих ученика у настави ликовне културе је веома комплексан и сложен посао који се не може свести на произвољност и технику јер је повезан са многобројним факторима у развоју личности и организацијом васпитно-образовног процеса у школи.

Идентификација талентованих ученика у настави овог предмета углавном је препуштена учитељима који нису из објективних разлога у могућности да је правовремено, стручно и прецизно обаве. Отуда се велики број талентованих ученика у периоду свога развоја осипа. Због тога је за наставу ликовне културе веома важно да што прецизније одреди појам талентован ученик да би се могли сачинити критеријуми како би се што раније талентовани ученици могли открити и идентификовати и на тој основи усмерити њихов развој.

До сада се најчешће сматрало да су изузетно интелигентна деца и талентована. Данашња сазнања показују да постоји велики број људи који постижу високе резултате на тестовима интелектуалних способности, а ипак нису креативни и талентовани. Висок степен интелектуалних способности неће учинити да неко буде креативан и талентован, оне представљају само потенцијалну могућност да се постигну значајни резултати. За стваралачки рад талентованих потребни су и неки други фактори неинтелектуалне природе, карактеристичан склоп особина личности, способности, креативност и мотивација. Специфичан однос између наведених компоненти обликује талент ученика. Стога препознавање и откривање талентованих ученика треба да се одвија систематским посматрањем и праћењем, у дужем временском периоду, применом тестова ликовних и креативних способности интелигенције и прикупљањем различитих других информација. У прикупљању ових и других информација о ученицима треба да учествују, поред учитеља и родитеља, наставници ликовне културе, психологи, педагоги, лекари, школска служба и сви они који живе и раде са ученицима.

Поступак у откривању и идентификовању талентованих ученика треба да се састоји и у утврђивању примарних и секундарних

карактеристика талентованих ученика у настави овог предмета. На основу дугогодишње праксе и резултата истраживања можемо констатовати да талентовани ученик у ово доба показује следећа својства: осетљивост духа, објективност, сналажљив је, досетљив, изналази нова оригинална и необична ликовна решења, лако прелази са једног типа мишљења на други, проналази више путева који воде исправном решењу ликовног проблема, ствара велики број идеја, потеза и хипотеза, маштовит је у раду, склон транспоновању виђеног, истраживању и експериментисању, тачном запажању и уочавању, поседује осетљивост за ликовне елементе, истрајан је и педантан у раду. Осим тога, талентовани ученици имају самоувереност у своје способности, већу моћ концентрације пажње, развијене мисаоне процесе, добру интегрисаност у социјалној групи, толерантан однос према другим ученицима, емоционалну стабилност, тежњу ка такмичењу са другима и др.

На основу испољавања наведених карактеристика у наставним и ваннаставним активностима учитељу се пружа могућност да утврди потенцијално талентованог ученика, кога треба да пошаље школском психологу, педагогу и наставнику ликовне културе, који ће обавити стручнију и прецизнију идентификацију, како би се утврдило да ли је ученик заиста талентован у овој области.

Рад са талентованим ученицима у настави ликовне културе

Постојећа пракса показује да квалитет ове наставе није на потребном нивоу (оптерећена је многим слабостима). Слабости се, пре свега, односе на споро напуштање крутых и окошталих начина рада, не поклања се довољна пажња индивидуалним разликама међу ученицима, користе се класичне методе и облици рада који су заједнички за све. Недовољна пажња се поклања ученицима са тешкоћама у развоју и талентованим ученицима.

Наведене слабости би се могле превазићи применом индивидуализоване и диференциране наставе и адекватног модела рада који ће пружити могућност оптималног развоја талентованих ученика и свих других.

Рад са талентованим ученицима треба изводити са целим одељењем и мањим групама у оквиру одељења. На основу провере способности и добијених резултата формира се група талентованих,

бољих, просечних и група ученика са сметњама у развоју. После завршене поделе по групама прелази се на обраду ликовног проблема. Рад на реализацији ликовног проблема треба да се одвија у складу са фазама креативног процеса, тако да се у фази идентификовања ликовног проблема, припремања, јављања стваралачке идеје и верификације ради са целим одељењем, а у фази реализације по групама, при чему посебну пажњу треба обратити на групу талентованих ученика. При томе се мора водити рачуна да се подједнако развијају све ликовне способности, које Карлаварис (1988) дели на подстицајне способности (сензитивитет, креативно мишљење, емоције и сензибилитет) и омогућавајуће способности (тачно запажање, визуелно памћење, машта и техничка спретност). Развој ликовних способности условљен је избором адекватних импулса и поступака учитеља, које треба распоређивати у ритму смењивања појединих фаза стваралачког процеса.

У првој фази покрећемо ликовни процес подстицањем омогућавајућих способности. То је време у коме се припрема стваралачка идеја, идентификовањем ликовног проблема и критичком обрадом информација и чињеница.

У другој фази подстичемо развој подстицајних способности, јер се припрема стваралачка идеја. То је време када ученици покушавају спонтано повезати претходно искуство са решењем које још увек не налазе, али се опуштајем, спонтаном комбинацијом и импровизацијом може доћи до оригиналног ликовног решења.

У трећој фази потребно је даље подстицање подстицајних способности да би се дошло до оригиналног ликовног решења. Учитељ ће ову потребу подстицати избором адекватних импулса и поступака који ће ученике довести у расположење у којем ће се мотивација покренути и ослободити стваралачка идеја.

У четвртој фази утицати на развој омогућавајућих способности како би се стваралачка идеја реализовала у неком медију. У овој фази појачава се интересовање ученика за комуникацијом. При томе, учитељ успоставља комуникацију индивидуалним прилажењем ученицима, како би могао одредити правилан методски поступак, дозирати тежину ликовног проблема, проценити властиту помоћ, њен карактер и интензитет и омогућити ученицима да према властитим потребама, темпу рада и способностима покушају да самостално пронађу пут до оригиналног ликовног решења.

У петој фази поново утичемо на омогућавајуће способности, када се оцењује пређени процес и резултати обраде наставне садржине или целине. Комплексност вредновања ликовних радова захтева да се прво утврде полазни критеријуми, одређени поступци и методе процењивања. Процењивање мора бити толерантно и треба да допринесе јачању, изграђивању естетских критеријума и мотивације за даљи стваралачки рад.

Наведени поступци довешће до испољавања особина личности које означавамо као: оригиналност, фluentност, флексибилност, редефиниција и елаборација. На тај начин утицаћемо на подстицање и развијање способности и креативности талентованих ученика у настави ликовне културе.

У овом процесу личност учитеља изузетно је важна. Учитељ мора имати широку културу, педагошко знање и искуство да познаје проблематику ликовне уметности, законитости креативног процеса, да поседује смисао за креативан и стваралачки рад како би могао да планира, програмира и изводи рад са талентованим ученицима, да изабере наставне садржине, метода, облика рада према индивидуалним способностима ученика и примењује савремену образовну технологију.

Закључак

Настава ликовне културе мораће брже превазилазити слабости традиционалног начина рада како би омогућила талентованим ученицима и свим другим ученицима да се развијају у складу са индивидуалним способностима и склоностима. Један од начина превазилажења присутних проблема треба да буде индивидуализована и диференцирана настава са целим одељењем подељеним на групу талентованих, бОльих, просечних и групу са тешкоћама у развоју, где се рад одвија у складу са фазама креативног процеса. Да би се такав процес могао реализовати, потребно је припремити и оспособити учитеља за рад са талентованим ученицима и створити неопходне услове за стваралачки рад и применити савремену образовну технологију. На тај начин би се постојећи проблеми превазишли и створили услови за оптималан психофизички развој талентованих ученика у настави ликовне културе.

Литература:

1. Гајановић, Н. (1986): *Специфичности надарених и рад са њима*, Сарајево: Наша школа 3-4.
2. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет.
3. Карлаварис, Б. (1988): *Методика ликовног одgoјa*, Загреб: Графички завод Хрватске.
4. Нешовић, С. (1984): *Неке особине обдарене деце и проблеми њихове идентификације*, Београд: Настава и васпитање 4.
5. Стојаковић, П. (1987): *Прилог неким актуелним питањима рада са даровитом ђеџом и ученицима*, Крушевац: Иновације у настави 1.
6. Чудина, М. (1989): *Одређивање надарености као феномена*, Загреб: Педагошки рад 1.

ФИЗИЧКА КУЛТУРА

Др Недељко Родић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 796.012.38
BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, р. 155-170
Примљено: 05. 05. 1997.

ПРОБЛЕМИ УТВРЂИВАЊА СТРУКТУРЕ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

*

Резиме: Основни камен спотицања у области физичке културе је предмет њеног изучавања. Свима који се сериозно баве или желе да се баве стручним и научно-истраживачким радом у овој области такво стање чини велике потешкоће у раду. Заустављање на дискусијама о самосвојности науке за подручје физичке културе, о њеном називу и методама, не задржава толико прогрес науке колико не помаже да се крене смелије напред. Ради тога се и појављују терминолошки проблеми повезани са одређивањем појма моторичке способности, али и бројне теоријске концепције о структури моторичких способности. После феноменолошког и функционалног приступа формирала се нова концепција о структури моторичких способности која интегрише, односно чини комплекс између традиционалног, класичног и релативно новог кибернетичког приступа.

Кључне речи: моторичке способности, концепције, структура.

*

Summary: Basic obstacle in the sphere of physical culture is the subject of its study. That makes the work of all those seriously devoted to researches in this sphere very difficult. All those discussions on special nature of the science covering the area of physical culture, on its name and methods disable every effort to go courageously forward. Due to that there are terminological problems related to the mobile capability term establishing, but also numerous theoretical conceptions on the structure of motor capabilities. After the phenomenological and functional approaches a new conception on the mobile capabilities structure has been formed integrating, that is reaching a compromise between traditional, classic and relatively new cybernetic approaches.

Key words: mobile capabilities, conceptions, structure.

*

За потпуно споразумевање у некој области људске делатности неопходно је постојање адекватне стручне терминологије (систем стручних израза, *изразо-словље*). Збрка која још увек траје у нашој **терминологији** све више замагљује основни предмет изучавања науке о физичкој (тесеној) култури - науке о законитостима човековог кретања или човека у кретању.

У употреби су као синоними: **кинезиологија, антропокинезиологија, кинантропологија, спортологија, хомомоторологија, тренингологија** и слично. Научни предмет, који је први конститутивни елемент сваке науке, појављује се као ствар (нпр. минерологија), или као појава (нпр. психологија), или као процес (нпр. металургија), или као функција (нпр. грађевинарство), или као однос (нпр. граматика). Међутим, предмет једне науке не могу бити појаве, него проблем у решавању некаквих активности у оквиру те појаве. Код неких аутора је предмет изучавања, у области физичке културе, проблем човековог посебно условљеног кретања и ефикасност у том кретању, односно човек у **функцији** кретања, код других **подручје** његовог деловања (спорурска пракса), код трећих процес телесног вежбања (тренинга), односно **процес** побољшања ефикасности човековог кретања.

Код једне групе аутора (Мраковић, Момировић, 1987) предмет науке о физичкој култури (**кинезиологије** - науке о човеку у кретању) је проучавање различитих аспеката ефикасности моторичког кретања човека са становишта диспозиција (настројености, нарочитих спо-

собности за нешто), формирање максималне моторичке ефикасности и проучавање последица свих процеса који имају једну моторичку компоненту, што у генералном (општем) облику не проучава ни једна друга наука. По америчком речнику, кинезиологија је наука која истражује анатомију и органске процесе човековог кретања, а то значи не све појаве, процесе, функције и односе наше физичке културе.

Основни предмет физичке културе (по Лескошеку, 1980) су трансформационе промене, пре свега, позитивне промене у организму. Па је тако предмет истраживања теорије (науке) о физичкој култури законитости и принципи човековог психофизичког *развоја* под непосредним утицајем телесних вежби. Када се разматра утицај физичке културе на *развој човека* теоретичари су створили два правца: (1) *биологистички редукционизам* (васпитање тела, вежбе утичу на биолошки развој личности), и (2) *педагошки идеализам* (васпитање преко тела, вежбе утичу на педагошки и психолошки развој личности). сматра се да телесне вежбе подједнако утичу и на биолошки и педагошки развој личности.

Код друге групе аутора (Петровић, Стефановић, 1981) предмет физичке културе јесте *утицај* кретања и вежбања на формирање целовите личности. Према овој дефиницији предмета могао би се условно извести и назив за теорију физичке културе - *антропокинезиологија*.

Код треће групе аутора (С. Иванић, 1988) предмет науке о физичкој култури мора бити процес стручно планираног, организованог и спроведеног телесног вежбања (кретања) као део егзистенцијалног садржаја човека и његов утицај на формирање бића у коме физичко и духовно представљају дијалектичку целину. Предлози за назив науке: *хомомоторологија* - наука о законитостима човековог кретања и *тренингологија* - наука о законитостима телесног вежбања човека.

Код четврте групе аутора (Кристан, Педичек, 1992) предмет истраживања је неко целокупно подручје стварности или неке делатности у својој целини. Из тога логично следи да свака грана науке добија своје име по свом предмету истраживања, односно по целокупном подручју које изучава, као нпр. театро-логија, музико-логија, полито-логија. У овом случају то је наука о спорту или *спортологија* (science of sport). Из ње произилазе поједине научне дисциплине, као што су: кинезиологија спорта, педагогија спорта, психологија спорта, филозофија спорта, историја спорта итд.

Кинезиологија (по Кристану), односно мотологија или антропо-кинезиологија је једна од темељних дисциплина целокупне науке о спорту, као што су и остале научне дисциплине о спорту. Кинезиологија проучава један видик спорта (исто као и историја, психологија, социологија итд) и не може бити замена за целокупну науку о спорту, односно не може бити (по Педичеку) глобална наука за подручје "физичке телесне културе".

Предлог за нужно награђивање и допуњавање владајућег биомеханизма са психолошко-педагошким, социолошким и физиолошко-антрополошким изучавањем и прерастање истраживачко-методолошког монизма (факторске анализе!) са адекватним методолошким плурализмом није детаљније обrazложен, али је ипак наглашен холистички приступ проучавању физичке културе. Очito да је кинезиологији "одређен", иако не децидирано, у оквиру "спортологије" моторички простор. Под њим се подразумева аспект моторичких информација, тј. моторичких умења и навика, и аспект моторичких способности које су делом урођене, делом стечене тренажним процесом а представљају базичне вредности за ефикасно обављање неке кретне активности.

Терминолошки проблеми повезани са одређивањем појма моторичких способности

У многим системским документима и уџбеницима користи се неадекватна синтагма "моторна особина", што дословно значи особина мотора и никако се не може поистоветити са моторичком способношћу, како то аутори овог термина претпостављају. Под утицајем совјетске терминологије (*физические качества*) појавио се код нас, после Другог светског рата, израз физичке особине јер се забуном качества преводило као особине. Истина је да човек поседује физичке особине али оне спадају у подручје морфологије и оне су нешто што се код људи јавља, више или мање, генетски.

Руски израз *качества* се правилно преводи као квалитет, па је тако добијен израз "физички квалитети" и "кретни квалитети". Након тога се под утицајем психологије појављује израз "психофизичке способности". Међутим, овај израз тзв. дуализам у човекуевни и телесни, односки и телесни. Због тогнзервативан и са аспеките нема право место у терминологији.

СТРУКТУРА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

После тога се, такође, појављује врло занимљив али и адекватнији термин психомоторика. Она се бави човековом свесном тежњом (хтењем) за кретањем. Психомоторика је одговарајући израз јер се разликује од нпр. вегетативне моторике (најбитније у интезитету и свесном утицају на њу) и дољно је да кажемо моторика а да стварно мислимо на психомоторику, односно на моторичку делатност скелетне мускулатуре.

У последње време најчешће се примењује за нашу моторику термин моторичке способности који се, барем у експерименталним истраживањима, обично своди на операционално дефинисане латентне димензије изведене из неког система мерних инструмената. Ако покушамо утврдити суштину - шта је наша моторика, односно шта су моторичке способности такви видици човекове моторике који се појављују у једнаким параметрима кретање и мере се идентичним мерским поступком, код којих наступају аналогни физиолошки, биохемијски, когнитивни и конативни механизми.

Тако дефинисане моторичке способности разликују се од моторичких вештина, тј. кретних умења и навика иако је, наравно, манифестација моторичких способности могућа само преко неког конкретног моторичког акта. Из факторског приступа моторичким способностима произилази дефиниција да су "моторичке способности латентне димензије које су одговорне и/или проузрокују индивидуалне разлике у моторичкој успешности".

По једној дефиницији под моторичким способностима се подразумева одређени ниво развијености основних кретних, латентних димензија човека без обзира на то да ли су придобијене вежбањем, тренингом или не. У неким радовима психолога уочава се да су моторичке способности механизми који производе моторичке реакције. По другој дефиницији моторичке способности су онај део моторике човека (под моториком подразумевамо све моторичке способности и вештине) који апстрактујемо од вештина или кретних знања и навика, односно од моторичког програма. При том, моторичке способности представљамо тако као да су независне од различитог степена овладавања моторичким вештинама.

Моторичке способности увек су везане уз психомоторику човека. Значи, уз кретање моторичког апарату преко којег се и испољавају моторичке способности. Свако кретање је условљано синхронизацијом просторно-временских односа, дакле **кинематичком структуром кретања**, за шта је одговорна информацијска компонента

кретања, те уделом сила, **кинетичком структуром кретања**, за шта је одговорна енергетска компонента кретања.

Моторичке способности (по С: Иванићу, 1992) су подређени појам а физичка способност нема синонима. Моторичке способности човека спадају у домен његових латентних способности, а физичке способности у домен манифестних способности, што чини суштинску разлику међу њима. Другим речима, моторичке способности више припадају функцији централног нервног система, урођене су и латентног карактера, па према томе и предмет изучавања наука које изучавају проблематику у вези са централним нервним системом. Насупрот њима, стечене физичке способности условљене су генетским потенцијалом, биолошким развојем и нарочито физичким вежбањем. Због тога су предмет изучавања "тренингологије", која уз помоћ других наука покрива цео тај простор изучавања.

Још једна чињеница указује на битне разлике између моторичких и физичких способности. То је психолошки фактор. Он је нарочито значајан код тестирања и постизања врхунских резултата. Када су у питању моторичке способности, психолошки фактор је од најмањег значаја. Међутим, код физичких способности тај фактор је од великог, често и пресудног значаја. О томе нарочито треба водити рачуна приликом дефинисања предмета истраживања, интерпретацији резултата и доношења релевантних закључака.

Примењивани ситуациони тестови нису тестови за моторичке, већ за физичке способности човека. Физичка способност (С. Иванић), са аспекта "тренингологије", јесте способност човека да сопственим апаратом за кретање савлада кретне и просторне захтеве, природно или вештачки наметнуте уз садејство властите "брзине" (?), снаге, издржљивости, "витости" (?), окретности, спретности и прецизности.

Међутим, у дефиницији се не види шта је са временским, често ургентним захтевима. Углавном се сусрећемо са два узајамно повезана али различита предмета изучавања и дефинисања човекових способности, и то: **човека** као (тзв. физичког, физикалног) **објекта** (ствар) у супротно-временском континууму и човека као (тзв. психо-моторичког) **субјекта** (лице, особу) са његовим кретним (моторичким) реакцијама.

Према томе, * под моторичким (физичким) способностима подразумевамо одређени ниво развијености кретних, латентних (прикривених) моторичких структура човека не гледајући на то да ли су

придобијене вежбањем, такмичењем или не, а које су одговорне за практично бесконачан број манифестних (појавних) моторичких реакција и могу се измерити и описати.

Теоријске концепције о структури моторичких способности

Структура моторичких способности једна је од базичних спознајних поља "науке о физичкој култури". Многобројна истраживања на овом подручју почињу од времена Саргетовог (1902) "Универзалног теста снаге, брзине и издржљивости људског тела", преко првих озбиљнијих корака Mc Cloya (1934). До данас је извршен велики број истраживања како би се прецизније одредио број латентних димензија и њихова структура.

У раним радовима, на почетку појављивања "теорије физичког васпитања", било је великих потешкоћа када је требало поставити категорије моторичких способности. Узете су као темељне човекове способности, у *физиолошком тумачењу* структуре моторичких способности, способности мишића (мишићна способност). У то време постојале су доминантне науке које су се бавиле енергетским процесима код човека (рецимо, анатомија и физиологија). Према способности мишића настала је и прва подела човекових моторичких способности, на: снагу, брзину и издржљивост, јер су те способности као физикалне величине биле утврђене на мишићу. Веома је мало посматран човек као целина. Нешто касније су у Совјетском Савезу тим основним моторичким способностима додате гибљивост (флексибилност) и спретност. Међутим, ту је настала грешка јер је спретност, у ствари, вештина а то су моторички програми. Ова концепција полази од претпоставке да је излазне моторичке манифестације могуће утврдити само на физиолошким основама периферног ефекторског (мишићно-коштаног) система.

Сва даљња истраживања била су усмерена на систематизацију различитих ситуационих тестова у групе које су се могле идентификовати на основу њихових феноменолошких карактеристика. За утврђивање структуре моторичких способности коришћена је експлоративна метода факторске анализе, пошто је у основи факторске логике то да су способности, односно уопште димензије личности одговорне за коваријабилитет тестова и да се могу открити на темељу тог коваријабилитета. У *феноменолошком тумачењу* структуре моторичких спосо-

бности, готово у целом свету, истраживачи су дефинисали одређене факторе акционог типа: снагу, брзину, флексибилност, координацију, равнотежу и прецизност.

Проблем издржљивости као моторичке способности још увек није био научно дефинисан. Акциони фактори, развојем методологије истраживања, даље су разлучени у многим истраживањима у специфичне акционе димензије, као нпр. снага - репетитивна и статичка; експлозивна снага - релативног, апсолутног и брзинског типа; прецизност - циљањем и гађањем; равнотежа - отвореним и затвореним очима итд. Овај тип истраживања проширио је наша сазнања и на тополошком плану, тако да су у неким истраживањима издвојени фактори ужег опсега, као што су снага руку и раменог појаса, снага трупа, снага ногу или координација целог тела, руку, ногу итд.

Међутим, често се догађало да манифестни садржај моторичких реакција није једини, па чак ни главни генератор њиховог коваријабилитета, што је за резултат имало изузетно велики број фактора моторичких способности са различитим, а често и тешко препознатљивим идентитетом. Због тога се појавио још један приступ чији је циљ био да, колико је то могуће, ублажи ефекте претходних приступа, али и могући дубљи и систематичнији увид у суштину структуре моторичких способности. Нови, *функционални приступ* настоји проникнути у функционалне механизме централног нервног система који управљају моториком, према теоријским поставкама совјетских аутора Берштина (1947), Анохина (1970) и Чхаидзеа (1970).

Фаза функционалног усмерења започета је код нас истраживањима Курелижа, Момировића, Стојановића, Штурма, Радојевића и Вискић - Шталецове, започетим 1971. године, који су 1975. године објавили монографију којом су доказали хијерархијску структуру простора моторичких способности. Нажалост, још увек има много непознаница и тај модел је предмет помног истраживања. Досадашња истраживања хијерархијског функционалног модела показују да су хипотетски фактори феноменолошког модела у основици (у простору првог реда) тог модела, а да су у простору другог реда: 1) механизам за структуирање кретања (одговоран за варијабилитет димензија координације); 2) механизам за регулацију тонуса и синергијску регулацију (одговоран за варијабилитет флексибилности, делимично и брзине фреквенције једноставних покрета и прецизности); 3) механизам за регулацију интензитета ексцитације (одговоран за варијабилитет димензије експлозивне снаге) и 4) механизам за регулацију трајања

експитације у моторичким зонама централног нервног система (одговоран за варијабилитет димензија репетитивне - динамичке и статичке снаге).

У простору трећег реда су тзв. терцијарни фактори, као два хијерархијски највиша регулативна механизма, и то: (1) механизам за регулацију кретања - информацијска компонента кретања (доминира у свим оним активностима у којима се одвијају процеси структуирања, контроле и регулације) и (2) механизам за енергетску регулацију - енергетска компонента кретања (доминира у свим оним активностима која захтевају енергетску продукцију и потрошњу).

Нажалост, упркос покушајима да се модел експериментално потврди (Гредељ, Метикош, Хошек и Момировић, 1975), са детаљно колекционисаним мерним инструментима, великом и репрезентативним узорком испитаника и врло егзактним факторским поступцима (по А. Хошек - Момировић, 1981) он је и даље остао у границама хипотезе. Добијени резултати не потврђују хипотезе формирање на темељу хијерархијског модела моторичких способности и, што је још горе, егзистенцију примарних фактора изолованих у многобројним истраживањима. На основу овог истраживања готово је немогуће поставити хипотезу о начину функционисања структуре централног нервног система, лоцирању "механизма" одговорних за извођење моторичких задатака, као и свих других вольних покрета. У основи је могуће извршити поделу димензија првенствено с обзиром на чињеницу да ли у регулационим процесима суделује кора мозга или не.

Највећа слабост функционалног модела је његова сувише логична (по А. Хошек-Момировић), и у вези с тим, врло поједностављена структура. Наиме, толико се чини једноставним и прихватљивим да практично не дозвољава оријентацију размишљања у ма којем другом правцу. Ово посебно због тога што су се појавили докази о томе да функционални модел има заједничких карактеристика са класичним феноменолошким и да га укључује у себе као примарни ниво хијерархијске функционалне структуре. Тако се формирала нова концепција о структури моторичких способности која интегрише, односно чини компромис између традиционалног, класичног и релативно кибернетичког приступа.

Компромисно, тзв. *структурно усмерење* започето је једним истраживањем (Метикош, Прот, Хорват, Кулеш и Хофман, 1982) у којем је доказана егзистенција 11 латентних димензија, и то: (1) координација, (2) ритам, (3) брзина покрета, (4) фреквенција покрета,

(5) прецизност, (6) равнотежа, (7) флексибилност, (8) динамометријска сила, (9) експлозивна снага - регулисана сила, (10) снага и (11) издржљивост.

Компромисна структура моторичких способности

И у свету и код нас све више превладавају, између осталог, два уверења: *прво*, да само физички и психички способна особа може одговорити захтевима савременог живота, и *друго*, да треба све учинити и подредити чину оспособљавања људи за живот и рад. Под **способношћу** се подразумева скуп урођених и стечених услова који омогућавају вршење (упражњавање) неке активности (делатности).

Ради њиховог развијања као доминантног циља физичког васпитања деце млађег школског узраста, из чисто практичних разлога задржавамо се на **класичној подели** моторичких способности, и то: (1) снага, (2) сила - експлозивна снага; (3) брзина једноставног покрета; (4) фреквенција покрета; (5) координација, (6) прецизност, (7) гибљивост (8) равнотежа и (9) издржљивост.

а) *Снага* је једна од основних компоненти моторичких способности која представља *способност човека да мишићним напрезањем савлађује отпор* (силе теже, трења, инерције, силе притиска, партнера итд). Неопходна је у свим моторичким задацима који изискују дуготрајан рад разних великих мишићних група у изотоничком и изометријском режиму напрезања, односно да се разни терети, те сопствена и сувежбачева маса тела подижу и/или спуштају (репетитивног - понављајућег типа), или да се терет или маса тела држи и/или носи (статичког типа).

Она зависи од анатомских, физиолошких, психолошких и биолошких фактора, односно од: 1. масивности скелета; 2. потенцијалног волумена мишића (о количини миофабрила - мишићних влакана); 3. мишићне висконости; 4. централног нервног система (колико можемо узбудити мишићна влакна, односно трајања подражаја). Коефицијент урођености је веома мали ($x^2=0,50$), те се због тога може, систематским телесним вежбањем, знатно утицати на развој те моторичке димензије. Постоји разлика у снази међу половима, тако да су мушкици за трећину јачи. Девојке достижу кулминацију снаге око 16. године, мушкици око 24. године а максимум око 30. године живота, у зависности од начина живота. У млађем школском узрасту повећање снаге врши се релативно равномерно.

Под снагом се подразумева способност (механизам) за *регулацију трајања ексцитације* (подражаја) неуро-мићићног система. Разликујемо два акциона типа снаге: 1. *репетитивну* - динамичку (способност за понављајуће савладавање отпора) и 2. *статичку снагу* (способност да се тело одржи у одређеном положају с напрезањем мишића).

Репетитивна снага је способност дуготрајног рада великих мишићних група у изотоничком (понављајућем) режиму напрезања, односно способност за дуготрајан рад на темељу наизменичних контракција (стискања) и релаксација (опуштања) мишића. Реч је о напрезању при којем се коштане полуге, на које су мишићи припојени, приближавају нити удаљавају.

Статичка снага је способност дуготрајног али изометријског напрезања великих мишићних група, код којих удаљеност коштаних полуга остаје непромењена, нити се приближавају нити удаљавају.

б) Сила - експлозивна снага (само именицом повезана са снагом) једна је од основних компоненти моторичких способности, а представља способност организма за максимално почетно убрзање тела, које се одражава или у померању тела у простору или у деловању на предмете у околини. Она представља способност истовременог активирања максималног броја мишићних моторичких јединица у јединици времена, при изведеном или покушаним моторичким акцијама, с константним отпором или отпором пропорционалним тежини сопственог тела. Под експлозивном снагом подразумева се способност за регулисање интензитета (јачине) ексцитације (подражаја) неуро-мишићног система. Коефицијент урођености је доста висок ($x^2=0,80$) и свој максимум достиже око 22. године живота. највећа ефикасност развоја силе (експлозивне снаге).

Релативна (сила) експлозивност је способност производња и активирања максималне количине енергије у што краћој временској јединици, уз релативну тежину сопственог тела. Карактеришу је моторичке активности типа скокова (прескока, наскока и сл.), као катаapultирање сопствене тежине тела.

Апсолутна (сила) експлозивност је способност давања максималног почетног убрзања неком вођеном или невођеном предмету, одређене апсолутне тежине (нпр. бацачкој справи, бомби, шаци у боксу, стопалу у каратеу). Зависи од максималног и тренутног активирања агониста (мишића који учествују у моторичком акту), ефекта истовременог укључивања што већег броја моторичких јединица и

броја импулса које моторичка кора може одаслати према ефекторима (периферним јединицама неуро-мишићног система).

Спринтерска (сила) експлозивност је способност серије максимално силовитих одраза. Неопходна је у свим моторичким задацима која захтевају брза кретања (претрчавања). Разликује се од моторичких активности типа скокова само у томе што тежиште (а тиме и тежину) тела не супротставља сили гравитације (нема изражени облик синусоиде), већ га константно одржава у релативној равној путањи у односу на тло.

в) Брзина једноставних покрета дефинисана је као способност манифестије максималне брзине једног једноставног покрета. Брзина појединачних покрета нарочито расте у периоду од десете до тринаесте године.

г) Фреквенција покрета је дефинисана као способност брзог извођења једноставног покрета с константном амплитудом и максималном фреквенцијом. Коефицијент урођености је врло висок ($x^2=0,90-0,95$) и свој максимум достиже између 20. и 22. године живота. Ради тога је развијамо у раној младости. Вежбање прилагођавати деци већ са 5 до 6 година живота. Под утицајем вежбања највеће повећање фреквенције покрета је између девет и једанаест година. Физиолошка основа је способност брзог укључивања и искључивања антагониста и агониста, што је зависно од пропустљивости синаптичких баријера и дужине коштаних полуга.

д) Координација (тзв. моторичка интелигенција, у пракси одомаћен израз окретност) дефинисана је као способност управљања и усклађивања моторичким акцијама. За њу је одговорна ретикуларна формација. Коефицијент урођености је приближно 0,80. Координационе способности деце знатно заостају иза нивоа ове способности код одраслих. Кривуља развоја расте до 16. године, а након тога лагано достиже максимум у 25. години. У периоду од осме до тринаесте године код дечака и девојчица се тачност диференцијације покрета у свим зглобовима повећава. Код деце од пете до десете године тачност извођења покрета одређеног напора мања је него у каснијем периоду. Најновија истраживања разликују осам фактора, и то: 1. координацију руку, 2. координацију ногу, 3. координацију тела, 4. брзина извођења комплексних моторичких задатака, 5. реорганизација стереотипа кретања, 6. агилност, 7. брзина учења нових моторичких задатака и 8. координација у ритму.

ћ) Прецизност је способност за тачно одређивање смера и интензивности кретања. Разликујемо два фактора: 1. прецизност циљањем

(способност погађања циља вођеним пројектилом; мачем и флоретом у мачевању, шаком у боксу или стопалом у каратеу) и 2. *прецизност гађањем* (способност погађања циља избаченим пројектилом; лоптом у спортским играма, стрелом у стреличарству, куглом у куглању и слично). Прецизност зависи од центра за перцепцију и његове повезаности са ретикуларном формацијом, те перцептивне контроле мишићне активности која је оптичког и кинестетиког карактера. Коефицијент урођености је приближно 0,80. Кривуља развоја до 16. а затим полагано достиже свој максимум у 25. години. Под утицајем вежбања прецизност се побољшава.

е) Гибљивост (флексибилност) је способност вршења покрета у зглобовима велике амплитуде, односно способност реализација једнократне амплитуде покрета. Разликујемо: 1. *статичку* (способност да до максимално могуће границе савијемо или истегнемо наше тело или делове тела) и 2. *динамичку флексибилност* (способност брзог понављања различитих великих амплитуда покрета), односно 1. *активну* (способност великих амплитуда покрета помоћу властитих мишића) и 2. *пасивну гибљивост* (способност за достизање великих амплитуда покрета под утицајем спољашњих сила). За нашу популацију је веома важна и топлошка гибљивост (гибљивост раменог појаса, гибљивост трупа и гибљивост карличног појаса). Од седме до четрнаесте године код дечака се гибљивост кичменог стуба знатно повећава, а код девојчица од седме до дванаесте године. Зглоб код мале деце није чврст јер деца немају огромну количину мишићне масе, па су тетиве, а тиме и зглобови слаби.

ж) Равнотежа (баланс) је способност кориговања деловања гравитације и других активности ометајућих фактора у мировању и кретању. Разликујемо два фактора: 1. *равнотежу с отвореним очима* (дефинисану као способност одржавања равнотежног положаја на основу информација из видног анализатора) и 2. *равнотежа са затвореним очима* (односно одржавање равнотеже само на основу информација из кинестетичког анализатора и вестибуларног апарат). Коефицијент урођености доста је висок, тако да мало можемо на њу утицати, осим да је прилагодимо специфичним потребним ситуацијама. Постоји страх од губљења подлоге (тај страх је урођен, као и страх уопште). Равнотежу код деце развијамо (што су старија задатак треба отежавати).

з) Издржљивост је способност организма за дуготрајан рад без смањења ефикасности, за дugo супротстављање замору и укључивање аеробно-анаеробних капацитета. За дуготрајне моторичке активности

карактеристичан је најспецифичнији облик енергетске производње и потрошње који се одвија у аеробним и аеробно-анаеробним условима. То су услови у којима се организму доводи довољно кисеоника за потрошњу у енергетским процесима. Пре свега неопходно је за савладавање аеробног прага уз снажан утицај мотивације која је веома важна у свим моторичким активностима које претежно захтевају енергетски излаз. Издржљивост се јавља у два основна облика: аеробна (општа) и анаеробна (специфична).

Аеробна (општа) **издржљивост** је способност за дуготрајан рад умереног интензитета. Кретне активности које захтевају ову врсту издржљивости могу да трају од 5 минута до неколико часова (нпр. трчање од 3 км до маратона, брзо ходање).

Анаеробна (специфична) **издржљивост** је способност за релативно дуготрајан рад великог интензитета (нпр. трчање до 1000 м), тј. кретне активности које трају до 5 минута.

Утврђивање структуре моторичких способности једно је од темељних спознајних поља науке о физичкој култури ("теорије физичког васпитања"). Збрка која још увек траје у терминологији физичке културе све више замагљује основни предмет њеног изучавања, од проблема човековог посебно условљеног кретања и ефикасности у том кретању, преко подручја његовог деловања (спорурска пракса), до процеса телесног вежбања и трансформационих позитивних промена у организму. И поред терминолошких проблема и несугласица при дефинисању појма, под моторичким способностима се подразумева одређени ниво развијености кретних, латентних моторичких реакција и могу се измерити и описати. При утврђивању структуре моторичких способности појавиле су се бројне теоријске концепције. После физиолошког, феноменолошког и функционалног тумачења формирала се нова концепција о структури моторичких способности која интегрише, односно чини компромис између традиционалног, класичног (феноменолошког) и релативно новог кибернетичког (функционалног) приступа.

Литература:

1. Берншtein, Н. А. (1947): *О построени движениj*, Москва: Медгиз.
2. Чхаидзе, Л. В. (1970): *Об управлении движениjами человека*, Москва: Физкултура и спорт.

3. Fleishman, E. A. (1964): *The structure and measurement of physical fitness*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
4. Фулгоси, А. (1984): *Факторска анализа*, Загреб: Школска књига.
5. Гредељ, М., Метикош, Д., Хошек, А. и Момировић, К. (1975): *Модел хијерархијске структуре моторичких способности*, I резултати добијени применом једног неокласичног поступка за процену латентних димензија, Загреб: Кинезиологија, 5, 1-2: 7-81.
6. Хошек, А. (1972): *Структура моторичког простора*, Неки проблеми повезани са досадашњим покушајима одређивања структуре моторичких способности, Загреб: Кинезиологија, 2, 2:25-32.
7. Хошек, А. (1984): *Нешто о одређивању опће физичке способности*, Зборник радова 2. конгреса педагога физичке културе Југославије, Загреб, стр. 228-233.
8. Хофман, Е., Хошек, А., Лабудовић, М., Метикош, Д., Момировић, К., Прот, Ф., Родић, Н. (1988): *Валоризација програма за брзо подизање физичких способности војника у ЈНА (изведенни елаборат)*, Загреб: Институт за кинезиологију Факултета за физичку културу; Београд: ВМА, ГШ ОС СФРЈ.
9. Иванић, С. (1988): *Прилог дефинисању предмета науке о физичкој култури*, Београд: Физичка култура, 42, 3:163-165.
10. Кристан, С. (1992): *Шест терминолошких опомб*, Љубљана: Шпорт, 40, 1-2:39-42.
11. Курелић, Н., Момировић, К., Стојановић, М., Штрум, Ј., Радојевић Ђ. и Вискић-Шталец, Н. (1975): *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*, Београд: Институт за научна истраживања Факултета за физичко васпитање.
12. Лескошек, Ј. (1980): *Теорија физичке културе*, Београд: Партизан.
13. McCloy, C. H. (1945): *The measurement of general motor capacity and general motor ability*, Research Quarterly, 5, 1:46-62.
14. Метикош, Д., Гредељ, М. и Момировић, К. (1979): *Структура моторичких способности*, Загреб: Кинезиологија, 9, 1-2:25-50.
15. Метикош, Д., Прот, Ф., Хорват, В., Кулеш, Б. и Хофман, Е. (1982): *Базичне моторичке способности испитаника натпркосјечног статуса*, Загреб: Кинезиологија, 14, ИБ 5: 21-62.
16. Момировић, К. (1972): *Методе за трансформацију и кондензацију кинезиолошких информација*, Загreb: Институт за кинезиологију, Факултет за физичку културу.

17. Момировић, К., Шталац, Ј. и Волф, Б. (1975): *Поузданост неких композитних тестова примарних моторичких способности*, Загреб: Кинезиологија, 5, 1-2: 169-192.
18. Момировић, К., Гредељ, М., Хошек, А. (1980): *Функције перцептивног, паралелног и серијалног процеса у систему за структуру покрета*, Кинезиологија, Загреб, 11 (1980), 3.
19. Мраковић, М. и Момировић, К. (1987): *Приказ структуре кинезиологијске знаности*, Југословенско саветовање "Наука о физичкој култури", Бања Кањижа.
20. Педичек, Ф. (1992): *Склеп неке правде*, Љубљана: Шпорт, 40, 1-2: 43-45.
21. Педичек, Ф. (1992): *Али само терминолошка охлапност*, Љубљана: Шпорт, 40, 3:36
22. Родић, Н., Момировић, К., Метикош, Д., Лабудовић, М., Хоффман, Е., Хошек А. и Прот, Ф. (1988): *Конструкција и валидација батерије тестова за проверу физичке припремљености војника, патомата и старешина ЈНА*, Елаборат, Загреб: Институт за кинезиологију, 2:25-32.
23. Родић, Н. (1988): *Латентна структура неких ситуационо-моторичких тестова потребних за оружсане снаге*, Загreb: Кинезиологија, 2:25-32.
24. Родић, Н. (1997): *Утицај основне обуке на физичку припремљеност*, Нови (војни) гласник, Београд, 3:24-27.
25. Родић, Н. (1997): *Утицај физичких способности на војничку оспособљеност*, Београд: Војно дело, 1:99-120.
26. Петровић, Д. и Стефановић, В. (1981): *Проблеми теорије и методологије физичке културе (Основна питања науке о физичкој култури)*, Београд: Партизан.
27. Штурм, Ј. (1992): *Антрополошка кинезиологија - еден од многочијих приступов к заснови знаности о шпорту*, Љубљана: Кинесиологија Словеница, 1, 1:5-8.
28. Зациорскиј, В. М. (1970): *Физичкије качества спортсмена*, Москва: Физкултура и спорт.

ТРАДИЦИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

Јован Васиљевић

Професор

Сомбор

Стручни чланак

UDK: 37(091):78

BIBLID: 0353-7129,3(1997)1-2, p. 171-188

Примљено: 27. 05. 1997.

УЛОГА УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У СОМБОРУ У РАЗВОЈУ МУЗИЧКОГ ЖИВОТА КОД СРБА У АУСТРОУГАРСКОЈ

*

Резиме: У програму рада на просветном и културном уздицању српског народа, Уједињена омладина српска (основана 1866) је препоручивала и оснивање певачких друштава, да негују српску песму и подижу националну свест.

У одсуству музичких школа и других музичких установа, само је Учитељска школа у Сомбору могла оспособљавати кадрове за вођење музичког живота. То су школи омогућиле реформе шездесетих година и надаље, увођењем хорског певања 1862/83. и свирања 1871/72. шк. године, и продужавањем школовања на три, а касније на четири године. На тај начин су и ученици стицали све боље музичко образовање, због чега је 1902. године школи дато право да се у њој полажу испити за хоровође и о томе издају дипломе.

Тако је Учитељска школа израсла у својеврсну музичку институцију стварајући будуће осниваче певачких друштава, хоровође, мелографе и композиторе који ће широм Аустроугарске код Срба развијати националну музичку културу и бодрити национални дух.

Кључне речи: Учитељска школа у Сомбору, музичка култура.

*

Summary: In its program concerned with educational and cultural elevation of Serbian people, Ujedinjena omladina srpska (United Serbian Youth - founded 1866) recommended foundation of vocal groups intended to cherish Serbian song and raise national consciousness.

As in that time there were no music schools or other music institutions, Teacher's School in Sombor was the only place for musical education. It was the result of the reforms from 60-s - introduction of chorus singing 1862/63 and instrumental playing 1871/72, and prolongation of education on three and later on for years. Therefore students were acquiring better musical education and the school was given legacy to carry out exams for chorus directors and to issue diplomas.

Teacher's School has arisen in such a way in peculiar music institution creating future founders of vocal groups, directors of chorus, melographs and composers that will develop national music culture and encourage national spirit at Serbs in all Austria-Hungary.

Key words: Teacher's School in Sombor, musical culture.

*

До времена оснивања Уједињене омладине српске (1866), музички живот код српског живља у Аустроугарској сводио се углавном на појединачно или групно певање народних песама и свирање на народним инструментима. Друга врста музике могла се чути ретко, и то само у већим градовима. Њу су неговали неколико певачких друштава, Српско народно позориште у Новом Саду, музичке капеле војних гарнizona и појединци по имућнијим кућама свирањем и певањем уз клавир, гитару или тамбуру.

Ради остварења прокламованих задатака на просветном, културном и научном уздизању свога народа, Уједињена омладина је, поред осталог, препоручивала оснивање певачких друштава, са циљем да негују српску песму и кроз њу буде националну свест.

За спровођење ове препоруке у живот недостајали су потребни кадрови, јер за њихово оспособљавање није било музичких школа нити сличних институција. Отуда су у прави час у Учитељској школи почели да се стварају услови да се кроз наставу музике њени свршени ученици оспособе да у певачким друштвима обучавају певаче и

диригују хором. То су омогућиле реформе школе шездесетих година, којима је и музичком образовању дат већи значај. Тако је у наставни план, тада дворазредне школе, за 1862/63. годину, уз дотадашње црквено појање, уведен предмет "хармонијско појање" са по једним часом недељно. Од 1871/72. шк. године, продужавањем школовања на три године, хармонијско појање је у сваком разреду било заступљено са по два часа, а уз то је у сваки разред уведен и предмет "свирка".

Значајан допринос овим променама дао је инспектор српских школа др Ђорђе Натошевић, чија схватања о музici бележи Аркадије Варађанин у књизи "Стогодишњица др Ђорђа Натошевића". По Натошевићу "певање је најважније и прво средство за душевно снажење и изображење деце" и оно "у школи далеко више вреди него сви остали послови". Отада је Учитељска школа у Сомбору израстала у својеврсну музичку институцију, из чијих ће клупа излазити врсни појци, певачи, оснивачи певачких друштава, мелографи и композитори, као и пионири српске музичке културе.

Интересовању за хорско појање и певање свакако је у то време допринело и деловање Корнелија Станковића, који је већ забележио у ноте вишегласно "карловачко црквено појање", а штампао и неке световне композиције. Ученици Учитељске школе у Сомбору одмах су са нота почели да припремају не само вишегласно појање, већ и певање других композиција. "Србски гласник" је јула 1862. године у једној белешци јавио да је у Сомбору "Добровољно појачко друштво"..."први пут појало карловачко пјеније, као што га је наш славни композитор г. Станковић у ноте ставио. Премда су само шесторица одраслих вештака у пјенију с неколицином деце (Ђака - прим. J. B.) учествовали, ипак је појање врло добро ишло... Општа се жеља породила да општина идуће године даде о свом трошку препаранде и ученике четвртог нормалног разреда овом појању изучити". Новине не пишу ко је водио овај хор, али нема сумње да је то био учитељ Ника Грујић, даровити бивши ученик Учитељске школе, коју је завршио 1861. године.

Када је у духу препорука Уједињене омладине српске децембра 1866. године у Сомбору основано "Шаховско друштво", оно је у програму рада имало и "учење појања и певања - што га је на себе вაљан хоровођа г. Грујић примио". Већ у фебруару, на беседи Шаховског друштва, овај хор је под управом Нике Грујића певао композиције "Шта ћутиш Србине" Д. Јенка, "Звонкарјеви" Г. Рихара и сопствену Грујићеву композицију "Исток" (на текст Петра Деспотовића).

Уверене у Грујићеве способности, школске власти га 1865/86. шк. године постављају за "привременог помоћника професора" Учитељске школе у Сомбору, да предаје хармонично појање.

Грујић се није у овој школи задржао само на наставничкој функцији. Као одушевљени присталица Уједињене омладине, он је помогао да се при школи, као огранак Уједињене омладине, оснује ћачка дружина "Венац". Дружина је образовала и свој хор, а Грујић је постао његов хоровођа.

На "мајалису" (празник маја - прим. J. B.) 1868. године дружина "Венац" је у Шикари одржала приредбу, на којој је учествовао и хор, певајући композиције "Док је нама Милоша јунака", "Јарко сунце одскочило" и "Гди је Србска Војводина". Дружина је 1869. приредила беседу на којој је хор певао композиције "Све за милу народност" и крањску песму "Оток блешки", а на селу, приређеном марта 1870. године песме "Где птичице", "Девојка соколу" и Грујићеву композицију "Мајска песма".

Грујић је у Учитељској школи радио до 1870. године, када је отишао на студије у Швајцарску, као стипендиста Народно-црквеног сабора.

Највише доприноса музичком и културном животу Сомбора Грујић је допринео двадесетогодишњим радом у Сомборској српској певачкој дружини у којој је више година биран за председника, а преко дванаест година водио њен хор. На тим дужностима био је организатор концерата, беседа и села, а узгред је аранжирао па и компоновао више песама.

Иза Нике Грујића појавиће се десетине учитеља који ће, оснивајући певачка друштва или водећи хорове у њима, дати велики допринос развоју хорске музике и музичког живота код Срба у Аустроугарској током пола века, до избијања I светског рата.

Готово у исто време када су се из Учитељске школе појављивали први учитељи-хоровође, у Војводину и Србој су почели да долазе из Чешке школовани музичари (професори, капелници војних оркестара, студенти музике или оргуљаши), који су дали изванредан допринос развоју музичке културе међу Србима. Истина, ови музичари су се већином запошљавали као наставници по школама, а као хоровође само у већим градовима. Музички живот у мањим местима и селима ослањао се на музички образованије учитеље, а таквих је највише давала Учитељска школа у Сомбору.

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

Разумљиво је да у дворазредној Учитељској школи, у којој је хармонично појање било заступљено са два часа зими а једним часом лети недељно, није било могуће припремати хоровође већих могућности. Ипак и прве хоровође, у време и непосредно после Нике Грујића, дале су свој допринос почецима хорске песме.

Димитрије (Митар) Јовановић (матурирао 1855. године) постао је хоровођа једног од најстаријих певачких друштава - Српског црквеног певачког друштва у Ади. Њега је у Ади наследио опет бивши ђак Учитељске школе у Сомбору, Радивој Поповић (матурирао 1877. г.).

Мада без већег музичког образовања, захваљујући својој даровитости, Миша Атанацковић (матурирао 1859. г.) је у новооснованом Српском црквеном певачком друштву у Равном (Банатско Ново Село) водио хор преко тридесет година.

За Миту Пејића (матурирао 1866. г.) је забележено да је 1878. године "склопио певачку дружину" у Госпођинцима, а за Владислава Стефановића (матурирао 1868. г.) да је после постављења за учитеља у Футогу 1870. године тамо основао певачко друштво. Годину дана млађи, Спасоје Дедић, одмах по доласку за учитеља у Даљ, примљен је за хоровођу Српског певачког друштва "Лира".

Из генерације ученика шездесетих година, на пољу музичког деловања истакла се прва жена - ученица Учитељске школе (а касније и прва жена наставница те школе) Софија Јорговић (матурирала 1867. г.). Потицала је из породице у којој се неговала музика, па је Софија учитељску школу завршила са солидним музичким образовањем. У учитељској школи је предавала домаћинство и ручни рад, али касније, у Вишој девојачкој школи, предавала је и црквено појање и певање, а водила је и ђачки хор. Владајући добро клавиром, на приредбама Сомборске српске певачке дружине, често је пратила певаче солисте.

Да је и до увођења наставног предмета "свирка" 1871/72. године код ученика постојала жеља и потреба да овладају и неким музичким инструментом, илуструје пример групе ученика која се у Новом Саду обратила капелнику Српског народног позоришта Аксентију Максимовићу да их подучава свирању на виолини. Ово учење свирања помогло је свима у даљем раду, а највише иницијатору одласка код Максимовића, Јовану Борјановићу (матурирао 1870. г.). Осим виолине Борјановића је интересовало и дириговање и компоновање. Док је био учитељ у Сентомашу (Србобрану), издао је 1877. године "Ноталну ђачку појанку", у којој је, по Корнелију Станковићу, приредио "Литурђију Ј. Златоустог" за два гласа. По старинском напеву катихете и пароха сомборског Димитрија Поповића, забележио је 1855. године у ноте "Божићне песме у два

гласа". Борјановић је службовао и у Босни и био хоровођа Српског црквеног друштва у Доњој Тузли, где је за мешовити хор компоновао химну овог друштва.

Продужење школовања на три године, са повећањем укупног броја часова хармонијског певања и увођењем предмета "свирка", захтевало је да школа за музичку наставу прибави стручног и способног наставника. И Учитељска школа и град Сомбор имали су срећу да се на конкурс јави Драгутин Блажек, један од чешких "емиграната", који је до тада био хоровођа певачког друштва у Вршцу. Блажек је у Чешкој завршио учитељску школу, а потом и прашки конзерваторијум, чиме је стекао солидну и педагошку и стручну спрему. Од значаја је била и околност да је професор Блажек у Учитељској школи - и у граду - провео преко педесет година, одржавајући континуирано наставу музике на највишем нивоу.

У свом раду професор Блажек је поред наставе певања и свирања велику пажњу посвећивао хорском певању својих ученика, при чему су они имали прилике да науче како се хор припрема и њиме диригује. Кад се Блажек примио да води и хор Сомборске српске певачке дружине, он је тамо често укључивао и своје ученике, као помоћ певачима певачког друштва. Отуда је "Застава" 28. марта 1873. године писала да су у хору Сомборске српске певачке дружине "главни чинитељи приправници" и да би без њихове помоћи Дружина "ако не престати, а оно бар велику оскудицу трпети морала". Хвалећи Блажека што је довео у склад оба хора, "Застава" истиче да је појање на Благовести било "тако да је милина била слушати".

Међу Блажековим ученицима и првих година његовог рада најуспешнији је био Јосиф Маринковић (матурирао 1873. г.), касније велики српски композитор и диригент. Јосифови родитељи, и сами музички образовани, дали су га на часове музике још пре него што је ступио у учитељску школу. Веома талентован, а изузетно заинтересован за музику, имао је прилику да много научи и од професора Блажека. У трећем (завршном) разреду настају Маринковићеви први композиторски покушаји. Прве своје композиције: "Устајте браћо" и "Смеша српских песама", изводио је са ђачким хором на приредби школе 1873. године. Колико је већ тада овладао наставом музике, сведочи његово држање часова певања и свирања својим колегама у одсуству професора.

После завршене Учитељске школе Маринковић је отишао на студије у Праг, после којих је 1881. г. прешао у Београд, где је радио као професор, хоровођа и композитор.

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

са Маринковићем је матурирао и Григорије-Гига Војновић, о коме је Мирко Манојловић у књижици "Јавор" (певачко друштво у Вуковару - прим. Ј. В.) написао да је био први плаћени хоровођа тог друштва.

Поверење да буде први хоровођа новооснованог Српског певачког друштва "Вила" у Винковцима указано је и Арсенију Поштићу (матурирао 1877. г.), само је његова каријера хоровође била кратка, јер се замонашио и отишао у манастир.

Колико је љубави према музици развијала Учитељска школа у Сомбору, може да илуструје рад Александра Јорговића (матурирао 1876. г.). Иако је после завршене учитељске школе на педагогијуму у Будимпешти студирао природно-математичку групу предмета, као наставник у Новом Саду предавао је и наставу хармонијског певања. Бавећи се овом наставом објавио је два члánка из области музичког васпитања, а за школе је саставио "Песмарицу за православне вероисповедне школе". Осим тога скupио је и забележио ноте "Српске дечје игре за женску децу". У Новом Саду је живо учествовао у музичком животу града. Када је 1881. године, после дужег прекида рада, обновљена новосадска певачка дружина (под именом "Привремена певачка дружина"), уз Стевана Поповића-Пецију и професора Јована Грчића, и Јорговић је дириговао њеним хором. Штавише, Јорговић се огледао и у компоновању, па је са хором и изводио своју композицију "Песма о песми", на текст Јована Јовановића Змаја (касније је на исти текст компоновао и Иса Бајић).

Попут Јосифа Маринковића било је још бивших ђака сомборске Учитељске школе који су своје музичко образовање усавршавали на различним течајевима, код појединих музичара или на конзерваторијуму. Један од њих био је и Никола Тајшановић (матурирао 1879. г.), који је у Пешти допунио своје музичко образовање. Он је истовремено био један од првих свршених ученика сомборске Учитељске школе који су после окупације Босне и Херцеговине (1878) похрлили у Босну да међу српским живљем раде на просвећивању и подизању националне свести. Зато је Тајшановић почeo да ради као наставник певања прво у Гимназији, а потом у Учитељској школи у Сарајеву. Тајшановић се посебно интересовао за црквено појање, да би на основу вишегодишњег рада објавио књигу "Православно црквено појање".

Војвођански учитељи су у Босни развили широку просветарску делатност. Осим рада у школи оснивали су читаонице,

културно-просветна друштва, а више њих су се подухватили оснивања певачких друштава и водили њихове хорове. Тако је Никола Николајевић (матурирао 1888. г.), каснији књижевник и преводилац, прво отишао за учитеља у Босну, где је у Босанској Дубици основао Српско пјевачко друштво "Вишњић" и био његов хоровођа. И по повратку у Војводину примио се да води хор српског црквеног певачког друштва у Мокрину. За Николајевићем је у Босну отишао и Бошко Илачевић (матурирао 1890. г.), који је био оснивач и хоровођа Српског пјевачког друштва у Крупи. Нешто млађи од њих био је Војислав Борић (матурирао 1893. г.) који се у Дервенти, уз учитељску дужност примио да води тамошњи хор. У Херцеговину је први, као хоровођа, отишао Војин Жупански (матурирао 1897. г.). Био је учитељ и хоровођа у Стоцу, а по повратку из Херцеговине учитељ и хоровођа српског црквеног певачког друштва у Омољици.

И некадашњи сомборски, дугогодишњи учитељ Вежбаонице Учи-тељске школе, Лазар Имброњев (матурирао 1905. г.) почeo је учитељску каријеру у Босни, у Грачуцу. Као врсни певач одмах се понудио за хоровођу тамошњег Српског пјевачког друштва, а касније, као учитељ у Сомбору, ангажован је за хоровођу Српског ратарског друштва.

Међу бившим ѡацима сомборске Учи-тељске школе, који су добровољно отишли да служе у Босни, на пољу музике највише су се истакли Христифор Мисита и браћа Константин и Јован Травањ.

Христифор (Риста) Мисита (матурирао 1893. г.) био је оснивач и први хоровођа Српског пјевачког друштва у Брчком. Његов рад у Високом, где је водио хор Српског пјевачког друштва "Симо Милутиновић", био је још значајнији. Као добар познавалац хорског певања и могућности ондашњих хорова, издао је "Албум класичних хорова". У Високом је написао "Косовску апотеозу" и изводио са својим ученицима.

Браћа Травањ су основне појмове о музici научила већ од оца Авакума, учитеља. Константин (матурирао 1888. г.) се још у школи истицао као изврstan певач, а професор Блажек је му је много помагао да се оспособи и за добrog хоровођу. Са многим колегама и Константин је отишао да службује у Босну, у којој је остао све до рата 1914. године. Пошто се и као учитељ истицао својим радом на музici, добио је 1898. године одсуство ради студија певања у Загребу. По повратку прво је краће време предавао певање у Вишој девојачкој школи у Сарајеву, а онда се сасвим посветио хорској песми и вођењу

хорова. Као хоровођа најдуже се задржао у Српском пјевачком друштву "Слога", али је радио и у другим сарајевским хоровима: Јеврејског пјевачког друштва "Лира", Муслиманског пјевачког друштва "Узданица", Српског пјевачког друштва у Новом Сарајеву и Радничког пјевачког друштва "Пролетер". Због рада у оволико хорова, за Константина Травња је речено да је творац хорског певања у Сарајеву.

Попут брата Константина, и Јован Травањ је после матуре отишао у Босну. Већ у првом месту службовања, у Високом, истакао се као хоровођа Српског пјевачког друштва "Симо Милутиновић". После Високог, службовао је у Тузли, где је водио хор Српског пјевачког друштва "Његуш", а онда у Брчком, у коме је управљао хором Српског пјевачког друштва "Вијенац". Као и брат, послат је у Загреб где је у школи Хрватског глазбеног завода учио теорију музике и певање. По повратку постављен је за учитеља и хоровођу Српског пјевачког друштва "Зора" у Новој Градишки, а од 1912. до 1914. године радио је као наставник музике. После рата предавао је певање у више учитељских школа, па и у сомборској, чији је био ђак. Јован Травањ је компоновао црквена и световна дела, а објављена му је "Литургија" (1933) и I Руковет (1934).

Уз све бољу музичку спрему приправника, и њихов хор је постајао све квалитетнији и познатији. Једно значајно признање овом хору било је његово увршење у програм свечаног концерта на Видовдан 1885. године, одржаног у част великог збора Српске народне слободоумне странке у Сомбору. Школском хору је била част да наступи поред хора Сомборске српске певачке дружине, солисте на хармонијуму др Јована Пачуа и рецитатора Мите Поповића, књижевника и Николе Симића, глумца. Међу многим угледним гостима концерту су присуствовали и Јован Јовановић Змај и Јаша Томић.

Четири године касније, сомборски грађани су имали прилику не само да чују изврсно певање приправника, већ и да присуствују својеврсној манифестацији коју су приправници сами организовали. Те, 1889. године, аустроугарске власти су забраниле обележавање 500-годишњице Косовске битке у манастиру Раваница, где су била позвана и сва певачка друштва. Власти су забраниле и Сомборској српској певачкој дружини да за ту прилику одржи "декламаторско-певачко вече". Онда су се учитељски приправници договорили, и увече, уочи Видовдана, код крста у малом парку (касније названом Видовдански трг) отпевали песму "Знате л' браћо оно место", затим "Док је нама

Милоша јунака” и друге српске песме. Штампа је забележила да се “силан свет окупио око њих и слушао дивно певање наших приправника, који су на гласу као певачи...”.

Приликом оснивања нових певачких друштава у Војводини осамдесетих и деведесетих година, међу оснивачима или хоровођама најчешће су били учитељи, бивши ђаци сомборске Учитељске школе.

Истакнути сомборски друштвени радник, учитељ Милан Стојшић (матурирао 1881. г.) био је један од оснивача и секретар Српског грађанског певачког друштва у Сомбору.

Бранко А. Јовановић (матурирао 1889. г.) је оснивао ратарска певачка друштва у местима службовања: Сефкерину, Фаркаждину и Великом Бечкереку.

У Сентомашу (Србобрану) Српско црквено певачко друштво је основао Милан Каћански (матурирао 1899. г.), који је касније био хоровођа Певачког друштва сентомашког Сокола. У већ раније основаном Српском црквеном певачком друштву у Арач-Врањеву за хоровођу је примљен Мита Васић (матурирао 1888. г.), а у Српској црквеној певачкој дружини у Молу, Сава Лудајић, матурант из 1892. године.

Један од најагилнијих музичких посленика у Војводини, Љуба Милованов, водио је преко двадесет година хор Српског црквеног певачког друштва у Старом Бечеју (матурирао 1893. г.). Као председник овог друштва радио је на оснивању Савеза Српских певачких друштава, а са хором учествовао 1914. године на Првој слави Срба певача, одржаној у Сомбору.

Винковачко Српско пјевачко друштво ”Вила” радо је прихватило за хоровођу Милојка Благојевића (матурирао 1895. г.) јер је, осим учитељске, приказао и диплому хоровође. Благојевић је ту диплому оправдао успешним вишегодишњим управљањем хором, али и приређивањем садржајних и добро припремљених беседа, за које је штампа писала да су ”прави узор беседе, које би биле понос и дика и старијих певачких друштава”.

Истакнути певач у школи Душан Грунчић (матурирао 1894. г.) постао је хоровођа Српске црквене певачке дружине у Гудурици (Банат). Био је и солиста свог хора, а када је Иса Бајић почетком XX века саставио, један репрезентативан хор, са којим је гостовао у Црној Гори, међу бројним певачима, бившим сомборским препарандама, био је и Грунчић, као солиста тог хора. Певачи су били гости књаза Николе, а после успешног наступања, књаз је Ису Бајића одликовао.

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

Школске 1896/97. године школовање у учитељским школама је продужено на четири године. Мада укупан број часова хармонијског певања и свирања тиме није повећан, дужим бављењем музиком, посебно дужим певањем у хору, ученици су имали прилике да се још боље припреме за вођење како школских, тако и хорова певачких друштава.

Сомборски учитељ Сава Канурић (матурирао 1897. г.) оставио нам је драгоцене забелешке о музичком образовању и хорском певању у време свог школовања, у којима је, између остalog, написао: "Многи данас не знају колико се појање и певање учило у оно доба. При упису у учитељску школу врло се велика пажња полагала на лепе гласове и добар слух... Певача је било на избор, све боли и боли. Међу њима је било и таквих који су компоновали песме и црквене и светске (световне - прим. Ј. В.) арије. Сами ђаци издају 1885. године књигу целог великог појања, по певању Миливоја Кристића, а компонованог (стављеног у ноте и хармонизираног) од Славка Јанковића, званог Шлајфер.

Канурић истиче велике заслуге професора Блажека "који ревносно ради са омладином, а и сами ђаци су много учинили да се овај кор тако узвисио. У оно време Српско црквено певачко друштво због неки задјевица није се могло мерити са ђачким друштвом... Још је велика заслуга Драгутина Блажека што је настојао да се и по који ђак извежба у коровоћству, те је у то време Спасоје Томић, ученик IV разреда (Канурићев разредни колега - прим. Ј. В.) скоро преко целе године кором управљао".

Спасоје Томић (матурирао 1897. г.), кога истиче Канурић, био је одиста један од најдаровитијих Блажекових ученика. Осим што је "скоро целе године управљао кором", Томић је подучавао колеге свирању у тамбурашке инструменте све док није саставио оркестар и дириговао њиме. После завршене школе отишао је у Будимпешту на даље музичко образовање, а по повратку постао је учитељ и хоровођа Српског певачког друштва "Јавор-гусле" у Шиду. Томић је тридесет година водио овај хор, а о његовом квалитету сведочи освајање друге награде, у својој категорији, на "утакмици хорова" о Првој слави Срба певача 1914. године у Сомбору. Осим вођења хора Томић је за тамбурашке оркестре обрађивао народне песме и игре, састављао сплетове народних песама за хор и тамбурашки оркестар, а писао и изворне композиције. "Гусле" у јануару 1914. године бележе да је збор Занатлијске, добротворне и просветне задруге у Панчеву певао и "Смесу српских народних песама" Спасоја Томића. Велики поборник

тамбурашке музике, подстицао је и млађе учитеље на оснивање тамбурашких оркестара и одржавао контакт са многим тамбурашким оркестрима у Војводини, Хрватској и Босни. Сарађивао је у сисачком часопису "Тамбурице", а сам је у Сиску, 1909. године објавио школу за тамбуре, под називом "Наше тамбуре".

Наставни предмет "свирка", касније "музика" или "свирање", предвиђао је за мушкарце учење виолине, а за ученице виолине или клавира. Тамбуром су се ученици бавили ван наставе, али како је њоме лакше овладати него виолином, ђаци су је радо учили, подучавали једни друге, и на ђачким приредбама често наступали са тамбурашким оркестром. Нов подстрек свирању у тамбуре дало је деловање Исе Бајића, који је, поред осталог, компоновао и за тамбурашке оркестре.

Веома даровит Блажеков ученик био је и Константин Златанов (матурирао 1898. г.) који је имао и положен испит за хоровођу. Златанов се често селио, али је водио хорове певачких друштава у свим местима службовања: Башаиду, Меленцима, Драгутинову и Бегечу. Био је ревносан скупљач народних песама, певао уз гусле, а бавио се и компоновањем како световне тако и духовне музике.

У часопису "Гусле" (излазиле од 1911. до 1914. г.), у вестима о одржаним приредбама, често су се могле наћи вести о приредбама и беседама Српског занатлијског певачког друштва у Долову, чији је хор водио учитељ Светислав Радојчић (матурирао 1897. г.). Радојчић се целог радног века бавио музиком и наставом музике, па је касније (1923), као референт Министарства просвете са Ђуром Терзином и Бранком Јагерићем издао збирку "Родољубиве песме у два гласа и народне дечје игре". Исти часопис у години 1913. бележи да је свршени учитељ Радивој Петровић (матурирао 1899. г.) "оспособљен у будимпештанској музичкој академији за наставника певања" и да је сада заменик диригента Српског певачког друштва у Панчеву.

У периоду до I светског рата хорско певање у Сомбору је на највиши ниво подигао учитељ Ђура Цвејић (матурирао 1900. г.). Музички обдарен, уз бригу професора Блажека и каснијим музичким самообразовањем, развио се у врсног хоровођу. По завршеној школи добио је учитељско место у Нађлаку (Мађарска), где је одмах створио хор. Године 1903. добио је место у Сомбору и одмах изабран за хоровођу Српског грађанског певачког друштва. Председник Сомборске српске певачке дружине, др Јоша Лалошевић, као ранији члан Српског грађанског певачког друштва, уочио је квалитетете Ђуре Цвејића, па га је

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

1909. године привукао у Сомборску српску певачку дружину, која је имала квалитетнији хор. Већ следеће, 1910. године хор Сомборске српске певачке дружине је учествовао на "утакмици певача", одржаној у Београду, у оквиру прославе 30-годишњице Музичког друштва "Станковић". Ту је сомборски хор, под управом Ђуре Цвејића, освојио прву награду, испред чуvenог загребачког Академског певачког друштва "Балкан", и донео кући Орден Светог Саве, дар краља Петра.

О "Првој слави Срба певача" 1914. године у Сомбору, на завршној свечаности, здруженом хору са око 700 певача дириговао је Цвејић, коме је тим чином указана и част и признање.

Када је Савез српских певачких друштава основао свој часопис "Гусле", Цвејић је све време излажења часописа (1911-1914) био његов уредник.

Класни колега Ђуре Цвејића, Светозар Радашин (матурирао 1900. г.) би је хоровођа Будимпештанске певачке дружине "Зора", са чијим је хором такође учествовао на певачкој утакмици о Првој слави Срба почетком 1914. године.

Све већи број певачких друштава и квалитетнијих хорова деведесетих година захтевао је и квалитетније хоровође. Из дотадашњег рада на неговању музике у сомборској Учитељској школи било је видљиво да је у то време само та школа могла да буде и установа за посебно оспособљавање хоровођа. Зато је Школски савет у Карловцима 1902. године донео "Правилник о полагању испита за оспособљавање хоровођа" при Учитељској школи у Сомбору. Овај испит су осим свршених учитеља могли да полажу и матуранти, што је ученике подстицало на још активније бављење музиком. Испит се полагао пред комисијом коју су сачињавали: повереник Школског савета, управитељ школе, наставник музике и два члана наставничког већа. Кандидати су полагали писмени, усмени и практични испит, а обухватало је теорију музике, хармонијско појање и певање, свирање на једном инструменту и управљање певачким збором. Након положеног испита кандидати су добијали посебну диплому хоровође.

Један од бивших ученика, који је више него потврдио мишљење о успешном неговању музике у сомборској Учитељској школи, био је Петар Коњовић (матурирао 1902. г.). Додуше, Коњовић је у учитељску школу дошао са добрым музичким предзнањем, јер му је, још као новосадском гимназијалцу, професор Тихомир Остојић држао часове виолине, а од професора Јована Грчића је понешто научио о хорском певању. Професор Блажек је одмах даровитом ђаку

поклонио пуну пажњу, упознао са теоријом композиције и праксом дириговања. Коњовић је виолином тако овладао да су му професор Блажек и наставничко веће поверили да држи наставу виолине. На школским свечаностима дириговао је ћачким хором и оркестром.

У својим сећањима из младости, Вељко Петровић је, боравећи шездесетих година у Сомбору, причао да је Коњовић као матурант почeo да "прeraђујe стиховну игру Драгутина Илићa у либрето за оперу коју је у исто време компоновао". Била је то опера "Женидба Милоша Обилићa", потоњи "Вилин вео". Као ћак Коњовић је компоновао, и у Сомбору дириговао своју "Литургију".

Часопис Савеза српских певачких друштава "Гусле" из 1912. године у броју 7. забележио је занимљиву вест: "Петар Коњовић-Бижински компоновао је химну за стогодишњицу Српске учитељске школе у Сомбору. Ова химна ће се први пут приказати приликом свечане стогодишњице овог знаменитог српског културног завода" (стогодишњица се односила на 1812. годину, када је Мразовићева "Норма" у Сентандреји устројена као "Препарандија" - учитељска школа).

Подстицана на полагање испита за хоровође, у првој декади XX века, појавила се велика група хоровођа певачких друштава. Ту су била и два Коњовићева класна друга: Душан Живојиновић (матурирао 1902. г.), који је постао хоровођа Српског ратарског, просветног и доброворног друштва у Панчеву и Никола Коларов, хоровођа занатлијског певачког друштва у Ковиљу. Годину дана касније (1903) матурирао је Димитрије-Мита Хаднађев, музички ентузијаст и дугогодишњи хоровођа Српског занатлијског певачког друштва у Старом Бечеју. Са хором овог друштва, Хаднађев је учествовао на певачкој утакмици на Првој слави Срба певача у Сомбору 1914. године. Димитријев друг из клупе, Ненад Рајић (матурирао 1903. г.) био је хоровођа Српске црквене певачке дружине у суседној Ади.

Сомборски учитељ Бранко Јагеровић (матурирао 1904. г.) имао је и положен испит за хоровођу, па му је Српско занатлијско (раније "грађанско") певачко друштво у Сомбору поверило вођење свог хора. Као учитељ основне школе водио је и ћачке хорове, познавао њихове дomete и потребе, па је са Светиславом Радојчићем и Ђуром Терзином издао 1923. године, већ поменуту, збирку "Родољубиве песме у два гласа". Збирка је намењена "основним и продужним школама, као и нижим разредима грађанских школа и гимназија".

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

Класни Јагеровићев друг Павле Лалошевић (матурирао 1904. г.) био је дугогодишњи учитељ, а истовремено и хоровођа Српског црквеног певачког друштва у в Паланци (мађарски назив за Стару Паланку, тадашњи српски део данашње Бачке Паланке).

За име Лазара Лера (матурирао 1905. г.) везана је широка делатност на пољу црквене музике, којом се бавио као појац, хоровођа, мелограф и музиколог. Црквено појање је упознао још као певач у ђачком хору и као члан Црквеног певачког друштва у родном Чакову. Слушајући у разним местима и приликама врло разнолике интерпретације црквених песама, заинтересовао се за њих и брижљиво сакупљао и бележио. После дугогодишњег рада, упоређујући разне интерпретације једне са другим, Лера је на основу сопствених критеријума сачинио збирку од 160 "најпотребнијих црквених песама". По одобрењу Архијерејског синода, оне су 1935. године у Загребу снимљене на 64 грамофонске плоче, а све мелодије певао је сам Лера.

У Музиколошком институту САНУ чува се Лерин опсежан рукопис "Знаци за обележавање мелодија по професору Радивоју Бикару, наставнику црквеног појања у Учитељској школи у Сомбору и Лазару Лери".

Са Лером је матурирао и Петар Зубан (матурирао 1905. г.), који је водио хор Српског певачког друштва у Арач-Врањеву (Нови Бечеј).

Највише учитеља-хоровођа дала је генерација матураната из 1907. године. Осим поменутог Лазара Имброњева, који је отишао у Босну, у Војводини су још шесторица учитеља те генерације водили хорове певачких друштава: Стеван Иванчевић је у Ковиљу и Вилову основао и водио хорове ратарских певачких друштава; Жарко Чиплић је био успешан хоровођа у Арач-Врањеву, а Мита Стојачић, хоровођа Српског црквеног певачког друштва у Руми. Милан Протић је као учитељ променио више места, али је у Иванди, Турији и Старом Врбасу (српски део Врбаса) водио хорове тамошњих певачких друштава.

Веома успешан и као учитељ и као хоровођа са положеним испитом, Богдан Лалошевић је годинама водио хор Српског занатлијског певачког друштва у Сремској Митровици. И као пензионер у Сомбору често је помагао хоровођама у припремању и бржем савладавању композиција.

Најмузикалнији ћак ове генерације матураната био је Бранислав Јелачић. Свирао је у више инструмената, а као претходно Спасоје Томић, поучавао је своје колеге свирању у тамбуре и саставио

школски тамбурашки оркестар. У школи се оспособио и за вођење хора, па је одмах и положио испит за хоровођу. Знајући за Јелачићеве способности, Српско певачко друштво у Суботици га је примило за хоровођу, где је остао две године. Очекујући да ће добити стипендију, отишао је у Будимпешту на музичку академију коју је морао брзо да напусти, јер су од стипендије остала само обећања. Јелачић се вратио у Суботицу на кратко време, а онда отиша у Велики Бечкерек радији у школама.

Управо те плодне 1907. године, настава музике у учитељским школама добила је још један подстицај. На основу ранијих закључака Сабора, Школски савет је 1907. године прописао "Привремену наставну основу", по којој је дошло и до проширења наставног плана. Том приликом предмет "свирка и хармонијско певање" заступљен је у сва четири разреда са по два часа недељно, а поврх тога још један час је одређен за "хорно појање и певање" који држе сви разреди заједно.

Из даљих генерација као агилан друштвени и просветни радник истицао се Манојло Попов (матурирао 1910. г.), учитељ у Темишвару. Био је хоровођа Темишварско-Ференцварошког српског певачког друштва и у име тог друштва учествовао у оснивању Савеза српских певачких друштава. Са својим хором учествовао је 1914. године на такмичењу, поводом Прве славе Срба певача у Сомбору. Његов колега из клупе, Милорад Моротвањски водио је хор Српског црквеног певачког друштва у Молу.

Успешан почетак рада Јована Радивојевића (матурирао 1913. г.) као хоровође прекинуо је I светски рат, али је он и после рата дugo водио хор Српског црквеног певачког друштва "Свети Сава" у Осеку, учествујући као диригент још и 1937. године, на Савезном слету певачких друштава у Сомбору.

Околност да је за све време постојања и рада хора Учитељске школе у граду певао хор Српске певачке дружине, а од 1892. године и хор Сомборског грађанско-певачког друштва, те да су приправници имали прилике да слушају и њих и хорове многих гостујућих друштава (чак у два маха београдског "Станковића" и загребачког "Балкана"), подстицала је и ђачки хор на висок ниво музицирања. зато је сасвим разумљиво што је школски хор на појединим концертима наступао упоредо са хоровима певачких друштава. Тако је било и фебруара 1911. године, када је поводом одржавања Првог главног скупа Савеза српских певачких друштава (највишег органа Савеза - прим. Ј. В.) одржан "Велики духовни концерт". Поред

О УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ

сомборских певачких друштава на концерту су појединачно наступали и хорови Женске и Мушки учитељске школе, а у завршној тачки програма ученици су учествовали у заједничком хору свих извођача. Извештач "Слоге" је за тај концерт рекао да је био "изведен тако да он служи на дiku и понос наше културне снаге, нашег знања и умења".

Први светски рат је прекинуо сваку, па и музичку делатност Учитељске школе у Сомбору. Српска певачка друштва, у којима се претежно испољавала музичка делатност њених бивших ученика, била су забрањена због своје национално-културне мисије.

После рата музичка традиција сомборске Учитељске школе је настављена, а њени бивши ученици још увек су, све до 1941. године, мада у изменењима условима, имали запажену улогу у музичком животу Војводине.

И М Е Н И К

истакнутих музичких радника, бивших ученика Учитељске школе у Сомбору

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1) Атанацковић Миша | 31) Лудајић Сава |
| 2) Благојевић Милојко | 32) Маринковић Јосиф |
| 3) Борић Војислав | 33) Михалјовић Стојан |
| 4) Борјановић Јован | 34) Милованов Љубомир |
| 5) Васић Мита | 35) Мисита Христифор - Риста |
| 6) Војновић Григорије - Гига | 36) Моротвањски Милорад |
| 7) Грујић Ника | 37) Николајевић Никола |
| 8) Грунчић Душан | 38) Отњанов Петар |
| 9) Дедић Спасоје | 39) Пејић Мита |
| 10) Живојиновић Душан | 40) Петровић Радивој |
| 11) Жупански Војин | 41) Поповић Радивоје |
| 12) Златанов Константин | 42) Попов Манојло |
| 13) Зубан Петар | 43) Поштић Арсеније |
| 14) Иванчевић Стеван | 44) Протић Милан |
| 15) Илачевић Бошко | 45) Радашин Светозар |
| 16) Имброњев Лазар | 46) Радивојевић Јован |
| 17) Јагеровић Бранко | 47) Радојчић Светислав |
| 18) Јанковић Славко | 48) Рајић Ненад |
| 19) Јелачић Бранислав | 49) Стефановић Владислав |
| 20) Јовановић А. Бранко | 50) Стојачић Мита |

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 21) Јовановић Димитрије | 51) Стојшић Милан |
| 22) Јорговић Александар | 52) Тајшановић Никола |
| 23) Јорговић Софија | 53) Томић Спасоје |
| 24) Каћански Милан | 54) Травањ Јован |
| 25) Коларов Никола | 55) Травањ Константин |
| 26) Коњовић Петар | 56) Ђосић Божидар |
| 27) Кротин Евгеније | 57) Хаднађев Димитрије |
| 28) Лалошевић Богдан | 58) Џвејић Ђура |
| 29) Лалошевић Павле | 59) Чиплић Жарко |
| 30) Лера Лазар | |

Извори и литература:

1. *Вођ за Прву славу Срба певача у Сомбору*, Сомбор, 1914. г.
2. *Гусле*, часопис Савеза српских певачких друштава, годишта од 1911. до 1914.
3. *200 година образовања учитеља у Сомбору*, Сомбор, 1978. г.
4. Костић, Константин: *Из прошлости Учитељске школе у Сомбору*, Сомбор, 1938. г.
5. *Пријаве за упис у чланство Савеза српских певачких друштава*, Историјски архив у Сомбору, Фонд Савеза српских певачких друштава.
6. Пејовић, Роксанда: *Певачка друштва - Српско музичко извођаштво 1831 - 1941.*
7. Костић, Константин: *Вођ о прослави 60-годишњице Српског црквеног певачког друштва*, Сомбор, 1931. г.
8. Лазић, Милицав: *Сто педесет година хорског певања у Војводини*, Свеске Матице српске - грађа и прилози за културну и друштвену историју, Нови Сад, 1988. г.
9. Српска читаоница и Градска библиотека у Новом Саду - споменица 1845 - 1995: Хранислав Ђурић, *"Музички живот у Српској читаоници.*
10. Манојловић, Мирко: *Јавор*, Вуковар, 1996. г.
11. Васиљевић Јован: *Сомборско певачко друштво од 1870. до 1995. године* (у штампи).
12. *Лексикон југословенске музике*, ЈЛЗ Загреб, 1981. г.

ПРИКАЗИ КЊИГА

Др Раде Родић
Учитељски факултет
Сомбор

ПСИХОЛОШКА ПОДЛОГА ОБРАЗОВАЊУ
(Ђорђе Ђурић: *Психологија и образовање*, Учитељски факултет,
Сомбор, 1997)

*

У свега неколико година постојања Учитељски факултет у Сомбору је, у оквиру своје библиотеке "Уџбеници и приручници", објавио већи број запажених публикација из најразличитијих области и подручја наставног плана и програма по коме студирају будући учитељи. Професору овог Факултета др Ђорђу Ђурићу је приручник, који овде представљамо, четврти по реду и сви се они односе на разнолика питања примене психологије у васпитању и образовању: Упознавање и праћање индивидуалног развоја ученика /1994/, Мотивација и школско постигнуће /1995/ и Социјална психологија образовања /1996/. И док се прва два односе на стандардне проблеме психолошке науке, прецизније - педагошке психологије, за друга два се то не би могло сасвим рећи. Социјална психологија образовања је релативно нова интердисциплинарна област и научна дисциплина не само код нас него и у свету, и већ по том обележју изазива знатижељу школских људи, док Психологија и образовање изазива упитаност о чему је заправо реч: о педагошкој психологији / стручњацима је мање - више знатно шта се под тим насловом може наћи / или је, пак, то шире захват у сазнања психолошке науке која су релевантна за

васпитно-образовни рад. По свему судећи реч је о овом другом: приручник је, наиме, својом концепцијом и садржајем превазишао стандардне, на српском језику написане, педагошке психологије /Б. Стевановић, Л. Вучић, Д. Ђорђевић/. Уџбеници поменутих аутора се превасходно концентришу на централни проблем педагошке психологије, а то је учење / појам и врсте учења, мотивација за учење, методе учења, мерење резултата учења и сл./, док код проф. Ђурића, уз поменуте у приручнику можемо наћи и одељке који се односе на педагошке проблеме наставе, обдарене ученике, ученике са сметњама у развоју и ментално-хигијенске проблеме у школи. Тим својим тематским и проблемским проширењима, као и свежијим резултатима истраживања у "старим" тематским подручјима педагошке психологије, може се правдати наслов приручника: Психологија и образовање.

Међутим, у Наставном плану и програму учитељског факултета не постоји наставни предмет под називом Психологија и образовање, па би се ова публикација проф. Ђурића пре могла звати приручником него уџбеником, како, иначе, пише већ на четвртој страни књиге. Тиме се ни на који начин не умањује вредност и значај штита. Напротив, оно надилази оквире наставног предмета Педагошка психологија јер собом носи одељке који припадају Развојној психологији, Психологији ометених у развоју, па и још неким педагошким дисциплинама. Уколико је, пак, реч о програмској структури Педагошке психологије на Учитељском факултету у Сомбору, која се поклапа са садржинама ове публикације, онда је прави назив за ову књигу /која је онда и уџбеник/ Педагошка психологија, а не скоро неомеђен наслов Психологија и образовање. Иако је то мање-више формално питање, не би било наодмет, у евентуалним следећим издањима, отклонити овај неспоразум.

Приручник је, иначе, писан на начин који јасно показује да је аутор ванредан познавалац школске проблематике и њених много-бројних и многоврсних педагошких димензија.

Проф. Ђурић је својом књигом још једном потврдио да припада сасвим малом броју психолога који на примерен, веома продуктиван и инструктиван начин варира деликатне педагошке феномене у функцији педагошког рада. Будући да је сам аутор у уводу ове књиге најавио даље проучавање поједињих сегмената педагошке психологије, који су у овој публикацији тек назначени и начелно обрађени, онда би се то пре свих могло односити на питања учења и

ПСИХОЛОШКА ПОДЛОГА ОБРАЗОВАЊУ

напредовања младих са сметњама у развоју, дисциплину у школи; на ментално-хигијенске проблеме у школи и још нека.

Што се тиче језика и стила у овој књизи, дужни смо рећи да је реч о скоро беспрекорном тексту. Ни на који начин не угрожавајући научну заснованост штива, аутор је у потпуности успео да буде сасвим разумљив читаоцима и са скромнијим општим и психолошким образовањем. Тим својим карактеристикама приручник се препоручује не само студентима учитељских факултета него и школским психологима, школским педагогозима, као о и осталим просветним радницима који желе да унапреде своју професионалну делатност.

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 мета на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора у тексту** цитирају се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
 - а) **за књиге**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге, (подвучено), место издања, издавач.
 - б) **за чланке у часописима**: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, том, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
 - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фуноте** се користе само у изузетним случајевима и садрже само додатни текст а никад актуелне библиографске референце;
8. **Табеле, скице и графиконе** куцати на посебном листу, нумерисати и насловити. Водити рачуна о квалитету израде скица и графикона: да буду читки и јасни за даљу репродукцију и већих димензија него што ће бити 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 Учитељског факултета у Сомбору

1. Др Ђорђе Ђурић: Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика, 1994, цена 20 дин.
2. Др Јанош Пинтер: Математичко моделовање у почетној настави математици, 1995, цена 20 дин.
3. Др Јово Малешевић: Основе природних наука 1, 1997, цена 55 дин.
4. Мијана Ерг: Приручник за немачки језик, 1995. цена 50 дин.
5. * * * Стручна пракса студената, зборник радова са Округлог стола, 1995. цена 15 дин.
6. Др Ђорђе Надрљански: Информатика за учитеље, 1995, цена 30 дин.
7. Mr Б. Грдинић и др: Практикум из познавања природе, 1996, цена 30 д.
8. Др Петар Мудринић: Еколоџија за учитеље, 1996, цена 20 дин.
9. Др Тадија Ераковић: Калиграфија, 1996, цена 30 дин.
10. Др Ђорђе Ђурић: Социјална психологија образовања, 1996, цена 30 дин.
11. Др М. Трипковић и др Г. Трипковић: Огледи из социологије породице, 1996, цена 35 дин.
12. Mr Радица Жуљевић: Приручник за руски језик, 1996, цена 50 дин.
13. Др Драган Коковић: Огледи из социологије религије, 1996, цена 40 дин.
14. Др Ђорђе Ђурић: Психологија и образовање, 1996, цена 50 дин.
15. Др Н. Петровић, др Ј. Пинтер и др: Општа методика наставе математике, 1996, цена 40 дин.
16. Др Тадија Ераковић: Методика васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју, 1996, цена 25 дин.
17. Др Тадија Ераковић: Практикум из методике васпитно-образовног рада са ученицима који имају сметње у развоју, 1996, цена 30 дин.
18. Мира Лончаревић: Приручник за енглески језик, 1997, цена 50 дин.
19. Др Н. Родић: Теорија и методика физичког васпитања, 1997, цена 40 д.
20. Mr Иван Јерковић: Детињство и развој, 1997, цена 35 дин.
21. Др Ђорђе Ђурић: Мотивација и школско постигнуће, 1995, распродато
22. Mr Б. Грдинић и др Г. Цекуш: Основе прир. наука 2, 1995, распродато
23. Др Ж. Ружић и др Ј. Косановић: Култура говора са реториком, 1995, распродато
24. Др Д. Коковић и др М. Ненадић: Огледи из социологије образовања, 1995, распродато
25. Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образов., 1995, бр. 1
26. Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образов., 1995, бр. 2-3
27. Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образов., 1996, бр. 1-2
28. Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образов., 1996, бр. 3
29. Норма - часопис за теорију и праксу васпитања и образов., 1997, бр. 1-2