



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 21



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Телефон: 011/3615-225 лок. 145
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистравало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампариија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 21

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
мр Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: др Светлана Леви
Лектор и коректор: мр Зорана Опачић
Преводац: Марина Цветковић
Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић
Техничка обрада: Зоран Тошић
Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије



САДРЖАЈ



Др Милица Андевски	<i>Настава без подучавања</i>	5
Мр Зорана Опачић	<i>Слика детињства у прози Гроздане Олујић</i>	15
Др Ице Б. Ристески	<i>Нови концепт мудрости подучавања гитаре</i>	27
Др Милица Радовић-Тешић	<i>Мали појмовник граматичких и лингвистичких термина (наставак)</i>	40
Др Ибро Д. Вајт	<i>Оспособљеност ученика за примену рачунара и интернета у школском учењу</i>	53
Др Славољуб Хилченко	<i>Образовни софтвер као подстицајно средство у учењу решавањем проблемско-логичких задатака ученика разредне наставе</i>	62
Др Нада Ивановић	<i>Participation musique – развојна улога музике у образовању</i>	69
Мр Петар Рајчевић	<i>Наставни програми за основне школе у Србији од 1838. до 1941. године</i>	75
Сузана Мунђан	<i>Припрема ученика за учешће на такмичењима</i>	83
Др Предраг Јовановић	<i>Рентабилност инвестирања у образовање</i>	92
Др Синиша Г. Минић, Негован Стаменковић, Ивана Петровић	<i>Програмски пакет за обраду аудио материјала у образовању</i>	98
Мр Веселин И. Мићановић	<i>Место и улога рачунара у почетној настави математике</i>	104
Душан Станковић	<i>Веб портали и образовање на даљину за припрему и реализацију наставе</i>	114
Зорица Влајковац	<i>Перспективе европске лиценце за коришћење рачунара у Србији</i>	121
Снежана Влајковац	<i>Примена компјутера у настави почетног читања и писања</i>	130
Др Станоје Ивановић	<i>Методика грађанског васпитања (приказ књиге)</i>	139
Др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	141



CONTENTS

Milica Andevski, PhD	<i>Teching without tutorial</i>	5
Zorana Opačić, MA	<i>The Image of Childhood in Prose of Grozdana Olujić</i>	15
Ice B. Risteski, PhD	<i>A New development of Guitar Teaching Concept</i>	27
Milica Radović-Tešić, PhD	<i>Small glossary of grammar and linguistic terms</i>	40
Ibro D. Vajt, PhD	<i>Capability of Students for the Use of Computers and the Internet in Schools</i>	53
Slavoljub Hilčenko, PhD	<i>Educational Software as encouragement in learning how to do solving mathematical-logical tasks of the primary school students</i>	62
Nada Ivanović, PhD	<i>Participation musique – developmental role of music in education</i>	69
Petar Rajčević, MA	<i>Curricula of the Primary schools in Serbia in the period 1838-1941</i>	75
Suzana Munćan	<i>Preparation of Students for Participation at Contests</i>	83
Predrag Jovanović, PhD	<i>Profitability of education investmen</i>	92
Siniša G. Minić PhD, Negovan Stamenković, Ivana Petrović	<i>Programme Package for Processing Audio Materials in Teaching</i>	98
Veselin I. Mićanović, MA	<i>Place and Role of a Computer in Initial Mathematics Teaching</i>	104
Dušan Stanković	<i>WEB Portals and Distant Learning Used for Preparation and Realization of Teaching</i>	114
Zorica Vlajkovac	<i>Perspectives of European Licence for Using Computers in Serbia</i>	121
Snežana Vlajkovac	<i>Application of Computers in teaching initial reading and writing</i>	130
Stanoje Ivanović, PhD	<i>Methodology of civil education (Review of the book)</i>	139
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	141



Др Милица Андевски
 Филозофски факултет, Нови Сад

**Прегледни
 научни чланак**

Настава без подучавања



Резиме: Друштвене промене данас постају моћан фактор који утиче на промену начина организовања наставе: наставници, родитељи и образовне институције нису више у позицији да дају општеважеће вредности, моделе понашања. Ученици постају „компетентни субјекти” чија мишљења и искуства треба „узимати озбиљно”. Конструктивизам заступа став да сваки појединац својим чулима тј. опажањем, слушањем, осећањем, размишљањем и комуникацијом, а под утицајем културе и друштва чији је део, обликује сопствену слику чије се постојање не оповргава. По схватању конструктивистичке дидактике, учење се одвија као еволуција, увек корак по корак напред, а сваки достигнут ниво је полазиште за ново искуство. Ученици и наставници конструишу процес учења и подучавања као дијалог. Наставник није више „посредник”, неко ко „директно управља” већ „индиректно утиче” у уређењу процеса учења и подучавања. Наставници дају понуде које ученицима остављају отворену могућност да их уврсте у своје системе – „дидактика омогућавања”. „Предео за учење” користи се као метафора: учити се може увек и свуда, „врата учионице су отворена”, учи се било где где наставници и родитељи са ученицима, или, пак, сами ученици међусобно заједнички раде и преиспитују резултате свога рада, испланирано, систематски, методски, у неком институционалном оквиру.

Кључне речи: конструктивизам, управљање контекстима, промена перспектива.

Друштво у промени – оријентир као помоћ за реконструкцију школе и наставе

Глобализација, индивидуализација, нове информативне технологије „ужурбаног друштва” појачавају ситуацију у којој губитак

присне сигурности у нашим вредносним оријентацијама, структурама размишљања и деловања, као и стално присутни ризици од неуспеха у породици, занимању/послу и другим друштвеним контекстима постају све препознатљивији. Наши друштвени облици живота губе структуралну утврђеност традиције и израчунљиву меру према којима субјекти могу да израде своју замисао живота и свој идентитет. Ова „епохал-

1 Рад је настао у оквиру пројекта *Европске димензије промена образовног система у Србији* (149009), који финансира Министарство науке и заштите животне средине РС.

на криза структуре” приморава људе да пронађу нове облике прилагођавања. За многе је ово задатак који оптерећује, многе доводи до границе остварљивог, друге чак потпуно преоптерети. „Деца слободе” - назива Урлих Бек (Ulrich Beck, 1997) људе у време смене векова, који „узимају свој живот у сопствене руке”, без обзира да ли то желе или не – и уче да живе са све већим слободама, морају да савладају страх од тих слобода. Притом је све већи број оних који своју „нелагодност у постмодерни” артикулишу било отворено, било „шифровано” разним симптомима. Перманентно мењање је за људе овог времена често једина сигурност, „тражење ослонца у непостојаности”, како гласи формула Хелма Стирлинса (Helm Stierlins). Одрасли су приморани да прихватају нове, „одговарајуће” облике живота/преживљавања. Истовремено морају и да науче шансу, корист, „врлину немања оријентације”.

Школа и њен развој (слично важи за све друге педагошке институције) увек су обележени друштвеним околностима и захтевима. И овде се „мрве старе стварности“. Од почетка деведесетих година се у свим областима школског живота могу установити значајни и јасни преломи. Нова генерација деце, као и повишена, делимично противречна очекивања која друштво има од школе (већи учинак вс. већи друштвено-педагошки ангажман), растући мултикултурални облици живота, нове технологије, нарочито технологије информисања, постављају сасвим нове захтеве. Све више наставника, али и родитеља осећа преоптерећеност у својим васпитним задацима. Уз то, повећани обавезни фонд часова и све већа одељења повећавају препознатљиве *Burn-out* феномене (прегорети) и превремен одлазак наставника у пензију.

У оваквом окружењу школа и настава би требало:

- да буду простор за искуство и испробавање,

- да буду пратња при самопроналажењу ученика,
- да омогуће учење односа (слушати, разумети саосећајући...),
- да гарантују уважавање индивидуалних стилова, ритмова и времена учења,
- да увежбају опхођење са сопственом слободом и сопственом одговорношћу,
- да поштравају способност расуђивања, способност спознаје, способност разликовања,
- да гарантују културне технике и стицање компетентности (личне, комуникативне, стручне, методске, тимске компетентности),
- да служе индивидуалном добијању и конструисању знања,
- да омогуће проналажење, вредновање и обраду информација,
- да осигурају учење искуства (активно у животу блиским, целовитим ситуацијама деловања),
- да увежбавају способност деловања у различитим друштвеним контекстима,
- да стимулишу систематично размишљање и учење како се учи.

Системско-конструктивистичка гледишта и перспективе „конструктивистичке дидактике”

Системско-конструктивистичке позиције у (школској) педагогији (Voß, 1998; Arnold / Schübler, 1999; Siebert, 1996) базирају се на повезаности конструктивизма са теоријом система. У оквиру различитих позиција конструктивизма показао се један основни консензус, према коме се свет у коме ми живимо (индивидуално и друштвено) конструише кроз наш заједнички живот. Свака индивидуална конструкција која није слика реалности већ ствара конструкцију стварности, представља рекурзиван процес

који почиње и завршава са опажањем, деловањем, осећањем, мишљењем и комуникацијом. (Конструктивизам не оспорава да постоји „реалност”, већ само да ми посредством својих чула можемо да створимо слику реалности. Увезани у културне и друштвене контексте ми конструишемо своју индивидуалну реалност.) Теорије система конструишу језички свет изнад система, комплексне целине које су свака део већих светова система (ћелија, организам, психа, разред, школа, општина, друштво). Човек као посматрач разликује, уцртава граничне линије које су одређене конструкцијама његовог света.

Интензивно бављење процесима које комуникација са (деловима) система одређује омогућавају увиде у начине на које ученици/це, наставници/це конструишу своје светове (у којима уче):

- биолошко-телесни систем,
- систем опажање/кретање,
- афектно-логички систем,
- социјални систем (Balgo/Voß, 1995).

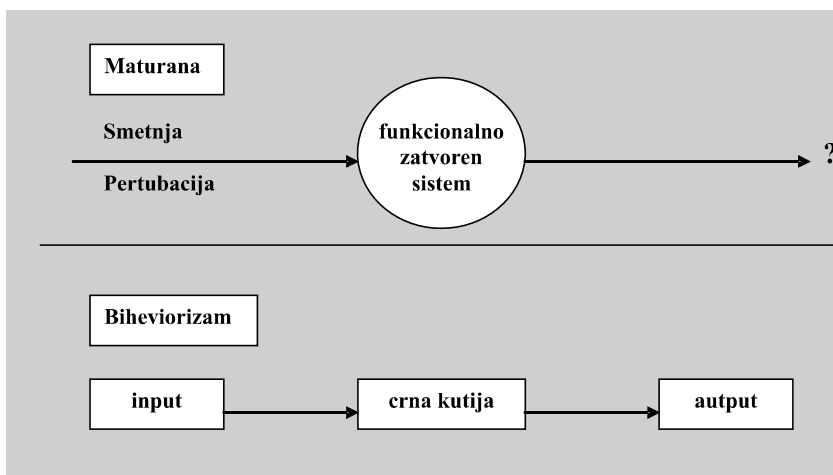
Наведени системи конструишу наше телесне светове, наше светове опажања и деловања, наше светове мисли и осећања, као и наше светове комуникативних односа; светови који су испреплетани кроз рекурзивне и узајамне промене структуре (Maturana/Varela, 1987: 85) кроз „структуралне споне”.

Системи су енергетски отворене, али истовремено и операционално затворене целине, будући да свака структура одређује за које операције је један систем способан или није. Људи као што је познато не могу да лете, то њихова структура не допушта. Они су структурно детерминисани, тј. стално користе резултате у својим операцијама као основу за даље операције. Облици размене, дакле, нису одређени од стране окружења већ у затвореном начину организације система. Они делују аутономно, будући да структура одређује да ли

и како они одговарају на утицаје окружења. Окружење према томе може само да збунује, иритира, „пертурбира” (Maturana/Varela, 1987: 27) системе. Појединачни системи граде притом једни за друге наизменично окружења која могу да изазову евентуалне промене. Они себе не могу инструисати у смислу детерминисаности те се стога промене понашања не могу планирати, унапред предвидети. Трансфер информација није могућ, знање се за сваки случај појединачно конструише. Будући да сваки систем ипак не може да (пре)живи без других система његовог окружења, структуре се утолико уједначавају једна с другом, колико се у сваком систему селекују одговарајуће структуре других релевантних система (из окружења).

Наш мозак је добар пример за то: пратимо ли неуробиолошка истраживања, знамо да мозак нема директан приступ свету већ је когнитивно затворен (Roth, 1997). Човекови сензори (очи, уши, нос, укус, кожа) су на разноврсне начине изложени физичким дражима. Сваки сензорни неурон претвара дражи у увек једноврсне електрохемијске сигнале, и само су они доступни мозгу. То значи да сва значења као когниција настају у нашем мозгу, а не долазе споља као резултат поступка опажања. Нове информације које се опажају мозак обрађује помоћу резултата ранијих активности. Мозак се организује на основу своје сопствене историје – „Ми смо сећање” (Schacter, 1999). То значи да ученик сваку нову реч, сваку нову радњу наставника (школског друга) може да тумачи само на основу своје сопствене историје учења (историја односа) и да је та историја учења производ ранијих активности из света који је он доживео и конструисао. Настава је сходно томе простор у ком ученици граде односе са другим људима и стварима, конструишу значења и у том процесу изједначавају значења кроз комуникацију.

Конструктивистичка слика човека гради тиме основу за деконструкцију традиционалне



дидактике. Бихејвиористичка слика човека према којој је људско деловање предвидиво, може се управљати, замењује се конструктивистичким схватањем човека као „нетривијалне машине” (Foerster, 2002: v).

Повезаност са принципијелном неуправљивошћу аутономних система и са тиме повезана „бескорисност подучавања и преобраћења” (Siebert, 1996) захтева једно ново објашњење дешавања у настави. Процеси који се одвијају у пољу комуникације на настави не делују једнозначно детерминистички на дејствујућег човека. Истовремено, психички токови немају никакво детерминистичко дејство на комуникацију у разреду. Шта год да се догоди у комуникацији између једног наставника и једног ученика, између различитих ученика или између ученика и релевантних садржаја или контекста, сваки појединац одређује (за самог себе), на основу својих дотадашњих животно утиснутих и дијалогски доживљених односа - шта дотична комуникација за њега значи.

Традиционално дидактичко мишљење у смислу једног инпут-аутпут-модела, тривијализација ученика, инструктивна комуникација, „кратак спој између учења и подучавања” (Holzkamp, 1993) или мит о посредовању / преношењу знања не уклапају се у схватања ауто-

номних система. Дидактика као традиционална „наука посредовања” мора да буде деконструисана и у смислу друштвених, спознајно-теоријских и антрополошких премиса поново пронађена.

Учење у смислу конструктивистичке дидактике одвија се еволуционим корацима тако што између искустава, доживљаја и рефлексивности увек бива достигнут један виши ниво. Током овог спиралног, динамичког развоја са отвореним почетком и отвореним крајем у једном непосредном искуству, у једном непосредном доживљају нешто постаје проблем о коме се размишља или који се обрађује у дијалогу са школским друговима или наставницима. Достиже се наредни ниво и он постаје полазна тачка за ново искуство. Наставник је професионални партнер у дијалогу који, на основу своје комуникативне компетентности, ученику / групи која учи даје понуде, које их могу иритирати, подстаћи на даље учење. Учење и праћење учења су комплементарне величине, школски другови и другарице, наставници и наставнице су партнери у дијалогу у једном индивидуалном/друштвеном процесу учења ученика.

Премисе једне конструктивистичке слике човека, аутономија/коеволуција (самоорганизација система у друштвеном контексту) и парти-

ципација / самоодговорност (наставници и ученици активно учествују у заједничким конструкцијама њихових светова учења, за које они опет [рекурзивно] заједнички носе одговорност) граде стубове-носаче једног простора (за учење и подучавање), у којем ученици и наставници конструишу разнолике односе и процес учења и подучавања уређују као дијалог. Они су најпре једнако вредни, не једноврсни субјекти у комуникативном пољу наставе. Функцији и одговорности наставника који то превазилазе потребно је једно принципијелно ново дефинисање/одређење.

Ослањајући се на Рут Кон (Cohn, 1975), може се описати један дидактички троугао (Ја-Ми-Ствар), који је увек увезан у одређени контекст – разред, школа, породица, општина, друштво. Ови појединачни елементи одређују у својим рекурзивним односима основне нивое односа који као активно доживљени модел односа могу да буду описани само као динамички процеси.

Овиме су укратко скициране основне црте једне „конструктивистичке дидактике” (Reich, 2006), „дидактике односа” (Miller, 1997) или „дидактике омогућивања” (Arnold/Schübler, 1999), која мора да пронађе своје место у оквиру „наука о односима”. То значи: конструктивистичка дидактика мора да да одговор на централно питање: Како се може утицати на ученике/це, када се дидактика „одриче” свог фиксирања на линеарне инструкције ?

Управљање контекстима, праћење учења, промена перспективе: елементи једног нелинеарног утицања на индивидуалне и друштвене процесе учења

Окретање од традиционалног конструкта да наставник фунгира као „посредник” између ученика и ствари, окретање од мита да наставник – у смислу линеарног управљања, односно у смислу детерминистичке инструкције – изази-

ва учење или да знање са наставника може да се трансформише на ученика/ке, радикално мења основно схватање дидактичког деловања у настави.

Парадокс наставничког позива (у директној паралели са позивом саветника, психотерапеута или менаџера), који се састоји у томе да наставник треба да учини нешто што не функционише, да се разреши само тиме да тај наставник (у смислу његовог и даље постојећег налога од стране државе за једну планску, ка циљу управљену наставу) реконструише своје опције деловања. Пошто ученик сам утврђује које интеракције воде до којих унутрашњих промена а које не, преостаје му само индиректно, нелинеарно утицање, које циља на „лакоћу самоодабраних путева промене” (Willke, 1989: 189).

Конструктивистичка дидактика захтева промену од директног управљања у заједничко уређивање процеса учења и подучавања. У контексту општег процеса комуникације групе/разреда наставник даје понуде за садржаје, структуре, процесе, правила итд. Понуде као подстицаји који ученику/ученицима отварају могућност да истих, у смислу дотадашњег развоја и актуелне животне ситуације, интегришу у свој систем.

Окретање од линеарног управљања учеником / групом не води до потпуног одрицања од циљаног утицања, већ ка схватању са-деловања наставника у процесу учења. Он може као фацилитатор (онај који олакшава учење), уколико то систем дозвољава, нешто да допринесе. „Допринети значи компетенцију, да приметно, одговорно и способно учествује у томе, да се проширује перспективе и отвара нове могућности, а да то не буде једнострано и уз самосталну одлуку” (Loth, 1998: 42). Стварање могућности, при чему проширење разноликости – на свим нивоима – повећава шансе за потенцијално уклапање, представља главни задатак наставника. Понуде представљају покушаје утицања, које могу уче-

нике да подстакну, да иритирају на промењено деловање.

У оквиру ове „дидактике омогућавања” наставник у принципу има три могућности на располагању, које на одговарајући начин описују његову основну, дидактичку компетенцију за деловање. Она постоји у способности да се прате процеси учења ученика / група које уче и да се они/оне у дијалогу увек изнова подстакну ка новим, самостално одеђеним и ка циљу оријентисаним процесима учења:

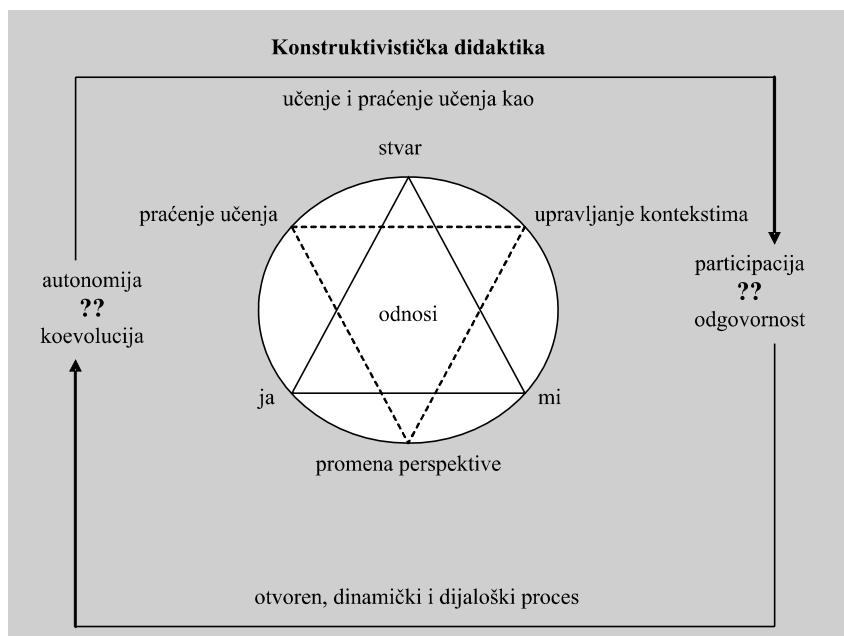
- индивидуално праћење учења,
- управљање контекстима,
- промена перспективе.

Индивидуално праћење учења

„Један живи (учи – аутор), када га други води” (Assmann, 1999). Ову мудрост из староегипатске изреке би требало ревитализовати и дати јој ново значење према схватањима системско-конструктивистичке дидактике у циљу индивидуалног праћења учења. Модерној парафрази „*only two can play this game*” потребно

је истицање у смислу оријентисања субјекта да индивидуалном, односно друштвеном систему одреди садржај, врсту, опсег и време праћења. Ученици не прате наставне кораке које је наставник испланирао и временски ускладио, већ они организују сопствене, заједничке путеве учења које уређују у дијалогу са школским друговима / са наставником. Притом они одређују врсту, опсег, трајање, време итд. Наставник на овај процес може само индиректно да утиче.

Учење као „проширење сопственог света” (Vegetmann, 1997) захтева од пратиоца учења разноврсна знања: о свакој појединачној биографији учења, о животном свету ученика, о индивидуалним циљевима учења и структурама чула, о специфичном типу учења, о стиливима учења и стратегијама учења, о моделима размишљања и деловања, о ритмовима учења и склоности ка контекстима учења који су од помоћи, о јаким и slabим странама, о страховима итд. Индивидуално праћење учења је онда делотворно када, односећи се на особу, процес, контекст, ситуацију и предмет, омогућава ученику нове „структуралне споне” (Siebert, 2001).



Централни моменат у контексту индиректног утицања на процес учења јесте питање да ли и у којој мери наставнику успева (наспрот свакодневној комуникацији у којој су уклапања стално омогућавана или и нису), понуде, могућности тако да позиционира, да се повећа вероватноћа потенцијалног уклапања. Ово важи како за опхођење са појединим учеником, тако и за групу/разред као друштвени систем. Ове понуде могу, међутим, само онда да буду од значаја, када наставник обрати пажњу на то колико су понуђене разлике примерене за дотичног ученика. Уклапање заједнички створених слика о садржајима, ситуацијама, путевима итд. игра важну улогу. Притом ове не смеју бити ни превише близу, али ни превише далеко од субјективних конструкција ученика. Поред очувања полиперспективности и радозналости, најважнији задатак наставника је да никада не изгуби респект према интегритету појединачног ученика.

Сваки ученик на основу своје структуре одлучује о томе шта ће у његовом систему бити прихваћено, у којем облику, под каквим условима и у ком је он тренутку спреман да промени своју структуру. Промене се могу препознати када су подстицаји таквог састава да испољавају одређену блискост са структуром ученика. Уколико су разлике превелике, понуде превише разноврне, не могу се прихватити нове информације, ученик остаје заробљен у својој структури учења. Ово исто тако важи и када су подстицаји превише слични. Један подстицај нове врсте је најделотворнији онда када драж није апсолутно нова, већ релативно нова, дакле с једне стране је слична нечему познатом, а с друге стране се од тога разликује.

Наставник може да покрене разноликост индивидуалних процеса учења помоћу општих управљачких импулса. Он може да поставља питања, да даје помоћ у структурисању, он може да иритира, збунити, да захтева и стимулише. Он може да понуди дијалог којим ученик управља

или који наставник дидактички води, може да преко метакомуникације (садржаји, циљеви, путеви учења, конфликти) омогући разнолике подстицаје ученика међусобно, он може да индивидуално прати групе које уче и да увек изнова води своје ученике ка самосталном размишљању и деловању. И не и најмање важно, он има могућност да се и сâм сваки пут другачије понаша. Индивидуално праћење учења представља дијалог који ученик одређује, а наставник прати. Понуде дидактичког деловања треба на свим нивоима загарантовати. И групама је потребно индивидуално праћење учења, а и промена перспективе требало би да буде индивидуална.

Управљање контекстима

Настава без линеарних инструкција захтева фокусирање свих индиректних облика утицања. Ово важи како за општу комуникацију и интеракцију у разреду (односно субјект-субјект), тако и за интеракцију ученика са њиховим окружењем (односно субјект-окружење). Ту посматрачка компетентности наставника добија значајну улогу. Наставник може да интеракцију/комуникацију свог разреда и уређивање односа својих ученика сензибилно посматра и да преко дијалога и метакомуникације (са)утиче на уређење тих контекстних услова. Вилке (Willke, 1989) ово назива „кондиционализирање контекстних услова”, при чему један структурно детерминисани систем добија екстерне подстицаје за аутономно самомењање. Управљање контекстима избегава „кратак спој између подучавања и учења”, а да се неопходна васпитна односно дидактичка функција наставника не доводи у питање – или да се одрекне произвољности. Препознатљиви неспоразуми, који ученика односно ученике у заједнички осмишљеним контекстима учења потпуно остављају упућене на саме себе, који узимају у обзир само конструкцију у индивидуалним процесима учења, противрече једнозначном основном системско-конструктивистичком схватању и од користи су само критичарима конструкти-

визма. Однос, дијалог, партиципација, коеволуција граде основу за самоорганизоване процесе учења, при чему ученик одређује правац и такт уређивања односа.

Наставник је на основу свог професионалног места (са)одговоран за уобличавање контекста за учења (*creating contexts*) у смислу атмосфере за учење која стимулише развој, са одговарајућим формама опхођења и правилима. Ово на посебан начин важи за опремљеност просторије која стимулише учење, са одговарајућим уређењем, материјалима и (са)уређењем разноликих аранжмана за учење (Niggli, 2000), у којима поједини ученици могу да конструишу свој индивидуални процес учења (у традицији Montessori, Freinet, Dewey).

Промена перспективе

Гледајући на биографске и у контексте увезане историје учења ученика, обрађивање наставних садржаја у школски организованим процесима учења прави се првенствено према потребама и интересима ученика и наставника. Основна дидактичка структура „промене перспективе” наставља логички код концепционалног узимања у обзир предуслова за учење, тако што се предзнање које су ученици већ добили комуникацијом (појединачан разговор, разговор у настави) спознају као различитоврсне перспективе и могу да буду увезане у већ постојеће моделе учења. Поред полно специфичних, социјалних, културних и других разлика, могу се доживљавати и разлике између страних / туђих и сопствених теорија о свакодневици.

Различите врсте наставе (предметна настава, пројектна настава, отворена настава) проширују мноштво перспектива које опет омогућавају даље разликовање: сопствене теорије о свакодневици / предметне односно научне теорије. Наставнику се поставља посебан задатак да загарантује мноштво/разноликост, проширење и сталну промену перспектива. Перспективе на-

ставника убеђују својом разноликошћу, охрабрују ученике на игру са становиштима и перспективама, отварају им сопствено, индивидуално уклапање у тему. Нарочито на почетку овог развојног процеса наставник мора да осигура једнакост перспектива, односно да их заштити од прераног вредновања. Циљ је комуникацију стимулисати преко перспективности знања. Укотвљене моделе размишљања као што су „исправна” становишта и знања, „истинска” образложења, „праве” потребе или „очигледни” односи треба увек поново релативизовати променом перспективе. Треба „изазвати” посматрача на посматрање, и то не у циљу педагогизирајућег довођења до „исправних” представа, већ консеквентно изазивати сумње – и у положај онога који подучава. Није могуће нити има смисла ослањати се само на активна достигнућа у конструкцијама онога који учи.

Сваки контекст одлучује о томе колико су конструкције могуће и потребне. Конструктивистички модификоване инструкционе методе су интегрисани део конструктивистичке дидактике (Siebert, 2001; Niggli, 2000).

Закључак – ка реконструкцији наставе

Предео учења, метафора која је погодна за модерну наставу. Предео, природни крајолик са географским обележјима, са местима производње, културним обележјима, историјском традицијом и људима који ту живе: мушкарци, жене, стари и млади, сиромашни и богати... Једно подручје уврежено у историјска сећања, искуства, осећања, сусрете и приче.

Школа је „кућа учења” и „настава је ту ради учења”, на најразноврснијим местима, у најразноврсније време, у сопственим временским ритмовима и према ритмовима. Настава настаје у области консензуса, у којој све особе заједнички проналазе процес (који називамо настава) у којем свако за себе и заједнички, смис-

лено могу да раде и уче. Наставници и ученици ступају у односе са другим особама и стварима, при чему значај комуникације одређује појединац.

Отварање наставе мора бити радикално замишљено, али и јасније структурирано. Настава постаје место на коме наставник дидактички води и организује дијалог са полазницима. Дијалог који својеглаво и компетентно остаје управљен према путевима учења полазника, од наставника који прихватају да се, након свих опи-

са, па и оних о настави, морају појавити неопходни парадокси и који не желе те парадоксе да спречавају, већ само да их разреше. И да резимирамо: на питања се може одговорити, проблеми се могу решити и загонетке одгонетнути, парадокси и антиномије задржавају један део радикалне дисидентности и тамо где су они (наизглед) превазиђени и схваћени, јер парадокси су садржаји или изјаве о садржајима који се супротстављају општим мишљењима или очекивањима и стога најпре морају да остану неразумљиви.

Литература

- Андевски, М. (2008) *Уметност комуницирања*, Нови Сад, СЕКОМ-books.
- Arnold, R., Schüssler, I. (1999): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt.
- Assmann, J. (1999): *Der Eine lebt, wenn der Andere ihn geleitet*-Altägyptische Konzepte von konektivem Leben. In: Fischer, H. R. / Weber, G. (Hrsg.) *Individuum und System*. Frankfurt a. M.
- Beck, U. (Hrsg.) (1997): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.
- Begemann, E. (1997): *Lebens- und Lernbegleitung konkret*. Bad Heilbrunn.
- Brater, M. (1997): *Schule und ausbildung im Zeichen der Individualisierung*. In: Beck, U. (Hrsg.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.
- Dornes, M. (2000): *Der kompetente Säugling*. Frankfurt a. M.
- Foerster v., H. (2002): *Lethologie. Eine theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem und Unentscheidbarem*. In: Voss, R. (Hrsg.): *Schule neu erfinden*, Weinheim/Basel,
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Suubjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.
- Loth, W. (1998): *Auf den Spuren hilfreicher Veränderung. Das Entwickeln klinischer Kontakte*. Dortmund.
- Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern, München.
- Niggli, A. (2000): *Lernarrangements erfolgreich planen*. Aarau.
- Reich, K. (2006): *Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung*. In: Voss, R. (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*. Weinheim/Basel.
- Roth, G. (1997): *Das Gehirn und seine wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.
- Schacter, D. L. (1999): *Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit*. Reinbeck.
- Siebert, H. (1996): *Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beitrage zu einer konstruktivistischen Didaktik*. Soest, Boenen.
- Siebert, H. (2001): *Selbstgesteuertes lernen und Lernbegleitung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied.

- Voss, R. (Hrsg.) (1998): *SchulVisionen, Theorie und praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik*. Heidelberg.
- Willke, H. (1989): *Systemtheorie entwickelter gesellschaften*. Weinheim, München.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): *Kinder. Kindheit. Kindheitsgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze.

Summary

Today, the social changes become the important factor, which influences the change of way of organizing the education: teachers, parents as well as the institutions of education are no longer in the position to offer the axioms, the models of behaviour. The teachers become „competent” subjects, whose opinions and experiences are to be „taken” seriously. The constructivism implies the attitude that each individual by his sense, i.e., perception, listening, feeling, thinking and communicating, being influenced by the culture whose part he is, forms his own vision, whose existence has not been denied. According to the didactics of the constructivist school, the teaching develops like the evolution, always step-by-step and each achieved level is a starting point towards the new experience. Teachers and pupils construct the teaching and educational process as a dialogue. The professor is no longer „the intermediary”, someone who „directly guides”, but the one who „indirectly influences” the construing the process of teaching and education. The teachers offer models which give the pupils open possibilities to be enlisted in the system „the didactics of enabling”. „Room for studies” has been used as a metaphor, you can learn anywhere, „the doors of the classroom” are always open, you can learn always and everywhere, teachers with pupils, or the pupils together, studying and examining the results of their work, with plan, system, method, within some institutional frame.

Key words: *constructivism, directing the context, change of the perspectives.*



Мр Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни чланак**

Слика детињства у прози Гроздане Олујић



Резиме: У својим романима, новелама и бајкама Гроздана Олујић бави се проблемом одрастања, чиме исписује својеврсну историју детињства у полувековном распону. Кључни проблеми одрастања мењају се временом, у зависности од друштвено-историјског контекста: у 60-им поратни адолесценти одбацују конвенције и трагају за личном слободом; у 70-им и 80-им основни проблем градског детета чине усамљеност, социјална изолација и изостанак родитељске пажње, а у 90-им се тематизују трауматичне и прећуткиване теме као нпр. судбина злостављаног детета и ратних сирочића. Ова мапа одрастања умногоме је тешка и невесела, често и трагична, али у завршним сликама бајки она је оптимистична јер проистиче из књижевне педагогије аутора која пружа наду младим јунацима да су остварења њихових снова сасвим могућа. Са друге стране, списатељица уочава опасности садашњице младог човека, те својим текстовима указује на њих.

Кључне речи: историја детињства, савремена књижевност за децу и младе, ауторска бајка.

Целокупна проза Г. Олујић (романи, новеле и бајке) усредсређује се на стање свести детета, односно младог човека у оформљењу, а искуства раног детињства обликују личност и карактер јунака и никада не нестају из њихове свести. Одростање јунака одвија се у различитим друштвено-историјским околностима, социјалним и породичним условима (деца у варошици и великом граду; фрагментизоване или ратом разорене породице итд.) и прати неколико генерација. У својим делима Г. Олујић описује формирање „духовног јединства поколења“

(Кон 1991: 146), тумачи однос према животној стварности више генерација (бунтовни адолесценти; студентска популација и двадесетогодишњи бодеми и уметници педесетих и шездесетих година прошлог века, деца града осамдесетих, деца избеглице деведесетих и прве деценије новог века). „Специфично дечје искуство је нужна претпоставка очувања одговарајућих културних карактеристика, и чим дође до промене у доживљавању деце, ишчезавају, повезане са њим, карактеристике културе“ (Кон 1991: 85). Једном речју, приповедна и романсијерска про-

за ауторке представља својеврсну хронику карактеристичних жеља/проблема деце и младих у другој половини двадесетог века, трансформацију система вредности у последњој четвртини века и болан прелазак у наредну епоху. Зато можемо рећи да ауторка, бавећи се сликама одрастања и периодом формирања личности младих људи у свом дугом књижевном раду, сачињава својеврсну историју детињства у савременој српској књижевности.¹

Феномен одрастања у полувековном периоду омеђен је и условљен ратовима и дубинским променама које ратна стварност и периоди социјалног благостања имају на породицу. Трауматична искуства Другог светског рата утискују се у свест ратне генерације која, заувек закриљена ратном сенком и прерано одрасла, „на горком талогу искуства гради своју слику света“ (Пијановић 2005: 62). Непосредно суочење са смрћу ближњих (јунакиња романа *Излет у небо*, Миња, присуствује дединој погибији, отац извршава самоубиство, дечак доживљава смрт рањеног војника и сл.) прогони јунаке кроз читав живот, де-стабилизује интегритет (јунаке испуњава празнина, бесмисао) а свет се доживљава из извртуте перспективе. Једном речју, ако применимо симболику *Дана црвеног сљеца* из *Баите сљезове боје*, „јутро живота бива помућено добом одрастања и зрења које озарује црвена боја ратног страдања“ (Пијановић 2005: 63). Разбијање породице у ратном вихору најконкретније је приказано у *Дивљем семену* кроз галерију ратних судбина, и још упечатљивије, кроз ригидни „посебни третман“ у државним сиротиштима. Друго лице детињства израња из „Игре“ као својеврсно огољење нагонске стране, скидање цивилизацијског наслеђа у атмосфери сурове ратне стварности. Деца ратних заробљеника, непосредно погођена ратом, губе људскост и постају бића нагона – симболички се понашају као вучји чопор. Психологија поживотињеног појединца

може се упоредити са антибајком „Вучја Алиса“ Анђеле Картер: „Ништа у вези са њом није људско сем чињенице да *није* вук; као да се крзно које она мисли да носи растопило у њену кожу и постало део ње иако не постоји. Као дивље звери, она живи без будућности. Настањује само садашње време, у непрестаном бегу од саме себе...“ (Картер 2004: 172).²

Са друге стране, „деца са фронта“ која су касније успела да искористе своје „ратне заслуге“ и постану људи од каријере (као очух јунака у *Гласам за љубав*) бескрупулозно се позивају на своју *жртву народу*. За млађе генерације то постају празне приче (*Гласам за љубав*); отпор према *херојима рата* јача и расте у генерацијски бунт против друштвеног устројства које се изврнуло у своје наличје („Нагле револуционарне промене изазивају својеврсни трауматски ефекат, појачавајући осећање међугенерациских разлика“; Кон 1991: 148). Одбијајући да поштују старије, унечему селинцеровски јунаци 60-их одбацују сва њихова уверења и вредности као лажне; у име личне слободе чине наизглед неразумне и радикалне поступке. Приповедање о изгубљеној генерацији досеже свој врхунац са ратним сирочетом, *дивљим семеном* Ликом (роман *Дивље семе*), *ослобођеном* од свих породичних веза – њена животна трагедија истовремено је чини и повлашћеном у односу на друге ликове жељне слободе.

Седамдесете и осамдесете године прошлог века доносе погодности, али и нове тешкоће одрастања, а овај период тематизован је у бајкама. Измењене социјалне околности не доносе срећу јунацима, напротив. Да би живеље у удобним градским становима породице најчешће напуштају село и природу (готово у свакој бајци постоје сећања детета/одраслог јунака на кућу у селу/на планини, крај шуме и сл.) и досељавају се у битно другачији урбани простор. Одвајање

¹ „Историја детињства представља консеквентан низ контаката између одраслих и детета“; *Исто*.

² *Крвава одаја* А. Картер објављена је први пут 1979, отприлике у време када и новела *Игре* Г. Олујић.

од света природе и измештање у хладни простор висина и бетона битно мења породични живот. Породична заједница разграђује се, а уски породични круг (родитељи и једно дете, често само мајка и дете) везан је лабавим породичним односима који се заснивају на изолацији појединца и отуђености („Независна нуклеарна породица изгледа много мање ауторитарна“; Кон 1991: 69). Деца расту без браће и сестара (као што је то био случај у претходним временима), а често и у растуруним породицама (о томе пева и Данојлић у песмама о Пеци Крсти). У Данојлићевој формулацији дете личи „на цара без престола/ коме је варварско племе отело дечје царство“ („Детињство Пепе Крсте“, Данојлић 1963: 37) а у прози Г. Олујић на заробљеног принца/принцезу „који себе осећају као уклете, засужњене принчеве из бајки. Само што затвор више није камена кула, већ солитер налик на чардак „ни на небу ни на земљи“ (Олујић 1981: 37). „Несрећа је у томе што је тај дом често без тоpline а детечами у осамљености солитера као некадашњи принц и принцеза у прастарој каменој кули. Зато тако добро и схвата бајку „Принц облака“ или „Дечак и принцеза“ јер је и оно сужањ у бетонској пустоши стаклених кула ни на небу ни на земљи“ (Олујић, у: Радисављевић 1994: 18).

Родитељи већи део дана проводе на послу³; стрес и умор мењају њихов однос према детету па постају превасходно критички настројени према дететовом изгледу, понашању, телесној слабости/способности, компетитивно доживљавају дететов успех у школи, такмичењима и сл. Дечја физиономија и свест се мењају: деца постају физички слаба, болесна или везана за кревет; одрастају несигурна и непотврђена, у уверењу да их родитељи не воле и да ништа што учине није довољно добро. („Биљке као и деца захтевају да се неко о њима брине“, каже јунак бајке „Патуљкова њивица“.) Жељна родитељске љубави, деца узалуд покушавају да се до-

кажу и остваре. Са друге стране, усамљенички живот у њима развија контемплативност и машту. Усредсређена на богати унутарњи свет, деца креирају имагинарне пријатеље и упуштају се у авантуре у магијском свету.

Ликови бајке „младе су особе, у посједу својих животних снага, мада обесцијењене и презрене, ометене или изопћене, односно на прагу да таквима постану“ (Бити 1981: 132-133). Физичка слабост деце (бледа пут и издужени стас) симболички истиче њихову емотивну и социјалну фрагилност и незаштићеност: деца изгледају као да „се ексерима хране“ („Принц облака“), „прозрачна као да се месечином хране“ („Мачка која је лизнула небо“), „блеђи но кромпирова клица“, „ломни и издужени као пузавице“ („Дечак и принцеза“), „као да су од стакла начињени“ (Брег светлости“) итд. Деца која одрастају усамљенички носе *жиг* нехуманог живота: девојчица изгорелог лица („Олданини вртови“), дечак изобличене главе и тела („Месечев цвет“), деца везана за болесничку постељу („Црвени врабац“, „Златогриви“) и сл. Понекад их, међутим, управо телесна слабост подстиче на жељу за успехом у чему се очитује својеврсна књижевна педагогија намењена младим читаоцима. Унутарњом снагом и упорношћу, и уз неверицу окружења, јунаци побеђују своју слабост и доказују да су, чак, и спретнији од осталих људи: слабаши дечак из стакларске породице постаје чувени стаклар („Стакларева љубав“), а дечак без прста највештији дрводеља и резбар („Златни тањир“). Судбина деце у бајкама обликована је у намери да се дете упозна са животним законитостима, али и охрабри у трагању за својим идентитетом и потребама. Ликови деце су изразито пожртвовани а потрага у коју крећу као јунаци бајке подстакнута је жељом да се помогне ближњима: брат жели да спаси болесну сестру и у то име ставља се у службу чаробњака („Зелени мајмун“), син трага за чудесним извором за болесне родитеље („Месечева Принцеза“), прелазни свет како би нашао оца („Изгубљени кључ“),

³ „Требао је сићи у бетонску цунглу града, зарадити кору хлеба. Дечак, као и обично, остаде сам“ (Олујић 1990: 19).

прелази у магијски водени свет како би вратио своју породицу („Светлосна врата“), а девојчица помаже чак и непознатом дечаку чија је душа заробљена („Јастук који је памтио снове“).

Утицај родитеља на јунаке у свим делима ауторке често је разоран. Јунаке романтијерске прозе прогоне горчина и јед коју носе из породице. Фигура оца у целокупној прози јавља се као изузетно непријатна за јунака или потпуно остаје (отац је одсутан или умро): Мињин отац извршио је самоубиство, Ликини родитељи не постоје, баш као и у бајкама „Олданини вртови“, „Мачка која је лизнула небо“ (отац је увек на путовањима), „Брег светлости“ („Оца Радан одавно нема...“), „Изгубљени кључ“; Рашин отац је заједљив и злонамеран према сину, баш као и лик оца у „Крилатој корњачици“, док је Тисин отац (у роману *Не буди заспале псе*) хладан и удаљен. Такође, очеви често исказују своје незадовољство физичким способностима детета (*Звездане луталице*) а своју амбициозност истичу кроз ироничне и заједљиве коментаре. Модел мајке је битно другачији (изузев романа *Излет у небо*): она је увек брижна, наглашено лепа (*Гласам за љубав*), жртвује се за срећу и спасење детета („На жртви, на љубави жене држи се свет, каже бајка“; Олујић 2001: 13) као у бајкама „Црвени макови“, „Олданини вртови“, „Златна пчела“, „Пешчано уже“, „Сунчево јаје“ и др. Сличну улогу има и модел помајке (и поочима) који прихватају и одгајају дете, најчешће са обележјем магијског (старица у „Златопрсти“, „Срећном оку“, „Пахуљичином дару“, „Сребрнооки“, „Патуљковој њивици“), као и деда који чувају унуке (рибари у „Маријану и Сребренки“).

Симболизација психичких стања јунака приметан је поступак у бајкама. Један од најочигледнијих примера налази се у роману *Звездане луталице*. Унутарња борба дечака са сопственим страхом и несигурношћу обликована је уз помоћ чудесних бића у имагинативном све-

ту која симболизују различите слојеве свести.⁴ У својој потрази за Сребрном Ружом, Марко Дивац се суочава са аждајом која представља отелотворење његовог страха те Аждаја расте или узмиче, у зависности од његовог става и понашања, на шта се директно и указује:

„...негде у себи чу прекорни Мингин глас:

– Шта ће ти стражар? Страх у теби опаснији је од било каквог стражара. Погледај колики је!

Још Мингин глас и не утихну а из пламена и дима израсте Аждаја пламтећих крљушти и репа“ (*Звездане луталице*: 26; подв. З. О.).

Збуњени Марко полако схвата да је чудовиште у посебној вези са њим („Марко у чуду застаде... „Ах, па оно од мене зависи!“; *Звездане луталице*: 27) те како препреку може прећи једино ако превазиђе страх који га блокира. Симболизација страхова није ограничена само на уводну препреку; и јавља се касније у роману (паук, бели вук итд.). Његова несигурност у вези је са начином одрастања.⁵ Наиме, дечак је инхибиран очевим омаловажавањем које „ураста“ у његов супер-его: „*Супер-его* настаје механизмом идентификације, којим дете интројектује родитељс-

⁴ Говорећи о благотворности бајке у психотерапији, Владета Јеротић истиче како су и свирепи догађаји у бајкама корисни за дете читаоца јер га суочавају са страхом и припремају за његово превладавање у реалном животу: „психоаналитичари су открили парадоксално осећање у слушаоца или читаоца, које су назвали: задовољство од страха. Страх бива доживљен на реално-иреалном тлу и на овај начин боље припрема доживљавање неког реалног страха у животу. Ово је врло погодан пут припреме детета за зрелије доживљавање страха“ (Јеротић 2003).

⁵ „Забринутост у очевом гласу уступала је место преко-ру па разочарању. Шта је он богу згрешио да му да таквог сина? Најмањи је, најплашљивији у разреду... Марко је кришом затварао уши да не чује прекоре родитеља... Зар не схватају? Дечак је у муци сагињао главу. Зар им није јасно да би и он желео да буде другачији: храбрији, крупнији, виши. Зашто га не воле оваквог какав је?“ (*Звездане луталице*: 8-9).

ке захтеве у сопствену личност, те они постају унутрашњи морални императиви... Потиснута агресивност према родитељу истог пола интројектује се и ставља у службу *супер-ега*, тј. окреће се, у виду моралних забрана, против власти тог ја“ (Требјешанин 2000: 473). Тако у Марковој свести изнова одјекује „подругљив очев глас: „Ништа од тебе, Марко! Ништа од тебе...“ (*Звездане луталице*: 29). Немоћан да у стварности реагује и избори се за очево признање, Марко интројектује своја осећања у имагинарни свет и покушава да се избори са страхом у имагинативном свету. Разлика је у томе што у имагинативној стварности он има помоћнике и водиче, гласове који га храбре и подстичу, док му у стварности то недостаје. Етерична светлосна девојчица настала из сузе, Минга, представља његову Аниму, женски принцип у несвесном: „Анима је посредник између ја и несвесног појединца, она је психопомпос, водич душа. Захваљујући њој, човек налази излаз и из тешких ситуација које се разумом не могу решити“ (Требјешанин 2000: 29). (Франц сматра како се у бајкама истиче важност ослањања на централну снагу нашег бића – унутрашње „Ја“; Franz 1995).⁶ Марко се суочава са јачином негативних осећања која га изједају. Глас несвесног који га опомиње дат је у лику чудесног бића: „Могои додирну Маркову руку и осмех му нестаде с лица. – Ај, колико је у теби туге и страха! – рече. – Проћи ће године док то не избациш из себе...“ (*Звездане луталице*: 140).

Насупрот Мингином гласу, Марко чује глас Сунчаног коњића који се плаши колико и он и жели да одустане. Раслојавање стања свести дечака на три гласа (Марко, коњић и Минга) указује на симболичко представљање слојева личности. „Его мора да служи чак три сурова господара, а то су стварност, ид и супер-его.“ „Важна улога ега јесте организовање и интеграција психичких процеса у складну целину. Ако его у томе не успе, онда се активирају механизми од-

бране“ (Требјешанин 2000: 100-101). То што на леђима коњића Марко покушава да прође препреку и пређе у следећу развојну етапу указује да Маркова свест покушава да обузда, савлада *ид-подсвест*, „неорганизовани, хаотични део личности који С. Фројд назива *котлом пуним узаврелих импулса*“ (*Исто*: 177). Осећање понижења које у њему буди супер-его (образи који му *горе од стида* упућују и на симболику пламених врата: *обруча страха*) постаје окидач: покреће га и он се у имагинативном свету буни против очевог ниподаштавања. Пролазећи кроз ватрену капију, Марко суштински започиње процес индивидуације, откривање „праве, скривене суштине појединца, његово суштанствено и потпуно биће, које обухвата и надилази ја“ (Требјешанин 2000: 458).

У својој потрази кроз космичка пространства Марко трага за унутарњим миром и оним што му највише недостаје – очевом љубављу. У том је овај лик веома сличан јунаку *Бескрајне приче*, Бастијану Балтазару Буксу (Енде 1985). Бастијан и Марко у имагинативном свету откривају противречне унутарње силе личности, прогресивне и деструктивне. Наиме, Бастијанов отац после женине смрти потпуно је усредсређен на сопствени бол, занемарује сина и Бастијан је, као и Марко, несигуран у себе и жељан очеве љубави:

„Више није могао да разговара са оцем. Као да га је окруживао живи зид кроз који нико није могао да продре. Отац га никада није грдио или хвалио. Чак и када је Бастијан понављао разред, он није рекао ништа. Само га је погледао на онај одсутан и забринут начин, и Бастијан је имао осећај да за оца не постоји. Тако се често осећао уз њега“ (Енде 1985: 36-37).

⁶ „...the importance of relying on the central, authentic core of our being—the innermost Self“ (*прев. З.О.*).

Стога је себи омогућава у Фантазији.⁷ Као и Марко, на уласку и изласку из Фантазије, Бастијан пролази капије чудесног. Путујући Фантазијом, налик на Марка, Бастијан трага за *водом живота* (овај бајковити мотив симбол је животне радости). У оба романа путовање кроз имагинативни свет симболизује интроспекцију јунака (силазак у таму несвесног, на дно рудника Минрода) и откривање животне снаге. Дошавши до „Воде Живота“, Бастијан се осећа као поново рођен, постаје „особа која је желео да буде“ и сазнаје да „у свету постоји хиљаду видова радости, али у суштини све су једна радост: што си уопште у стању да волиш“ (Енде 1985: 408). Када у себи пронађе љубав, у стању је да је пружи и оцу („Угледао је сузе у очевим очима. Тада је схватио да му је ипак донео Воду Живота. Отац га је ћутке ставио у крило и пригрлио уза се. Миловали су један другог“; Енде 1985: 413). И као што Бастијан у Минроду откопава слику (сећање) свог оца и бива преплављен чежњом снажном „као талас плиме у мору“, тако и Марку постепено почиње да недостаје отац. *Међу звездама*, односно у Фантазији, дечаци спознају да их очеви воле:

- „– Сетио си се неког? – упита Кирилијан благо.
- Свога оца... Терао ме да једем, да вежбам...
 - Волео те је, значи?
 - Не знам.. – промуца дечак. – Сада кад сам далеко чини ми се да ме воли, да и ја њега волим“ (*Звездане луталице*: 127).

У роману Г. Олујић *вода живота* Сребрна ружа је симбол индивидуације, проналажења сопства (она се стога налази у њему самом: „у срцу свих бића спава по једна зачарана звезда. Потребно је само пробудити је...“), односно *реч*

⁷ Све док брига и нежност Ајуоле у њему не засите емотивну глад, није у стању да у себи пронађе љубав: „Чезнуо је да и сам буде способен да воли. Та жеља је постајала све снажнија“ (Енде 1985: 385).

која ће спасити свет (заправо Марков *унутрашњи свет*). Када *међу звездама* схвати да је вољен („Сад знам да ме волите онаквог какав сам“; *Звездане луталице*: 150), време је да се, као и Бастијан врати у реалност. Марков повратак симболички је дат као повратак из грознице а његово оздрављење је двоструко – унутарње и спољашње: „Изгледало је као да си био ужасно далеко! Просто си се топио у грозници...“ каже му отац (*Звездане луталице*: 149). Побеђујући болест, он побеђује „сопствену немоћ; мотив грознице се овде јавља као мотив сазревања, упознавања себе“, наводи и А. Јовановић (Јовановић 1994: 65).

Последња збирка бајки указује на још један актуелни проблем савременог друштва – *насиље у породици*. Овом темом баве се и Данојлић (песме о Пепу Крсти) и Андрић у својим приповеткама о детињству. Дечак из „Крилате корњачице“ расте у страху од преког очевог погледа, увек гладан очеве љубави и често жртва очевог беса, у чему је налик на јунака Андрићевог „Прозора“. После још једног неуспеха, не победивши у скоку у вис, дечак се враћа кући и његово психичко стање (страх од очевог гнева) пројектовано је на околни простор као олуја и киша црвених корњача. Психичка пројекција која надвладала реални простор очигледна је у чињеници да непогоду само он види/доживљава. Симболизација пејзажа, видели смо, карактеристична је за романескну прозу ауторке, а сада је запажамо и у бајци. У страху, траумирани дечак почиње да се понаша као корњача, увлачећи главу у рамена и клизећи згрчен на под. Његово опонашање корњаче примећује и сам отац, који узвикне: „Шта ти је? Ниси корњача?“ Својом жељом да постане чудесна *крилата корњача* дечак показује потребу да отврдне, али и да побегне и склопи се од насиља: „Ај, да ми је да као врабац одлетим, да се завучем у оклоп као корњача!“

Батине које добија јунак бајке можемо поредити са унутарњом перспективом јунака који преживљава исто у Андрићевом „Прозору“. Тренутак када се претећа очева појава наднесе над згрченим дечаком и тамна фигура прекрије сав околни простор а онда се све претвори у магновење и јауке. Мајка је и у приповеци и у бајци нежна, али пасивна и немоћна да заштити дечака.

И као што деца пројектују своје жеље и страхове на околни свет (па приписују болест, страх или несташлук играчкама или имагинарним пријатељима) тако и повређени дечак сања корњаче које имају црвене бразготине по леђима као и он сам. Андрићева приповетка остаје у домену реалистичког (дечак плаче у соби док га мајка теши), док (анти)бајка „Крилата корњача“ чудесном равни симболизује психички бол детета (оклоп према спољном свету у бајци постаје стварни оклоп). Затварање у сопствену шкољку симболично је приказано као трансформација и губитак људског лика: расту му канцице, кожа на леђима се нагло стврдњава и он одлеће из не-дома и насилног окружења. Преображај повређеног дечака близак је традицији прозе апсурда. Појединац ког нико својом љубављу не може да спаси губи људски лик (као и Грегор Самса у Кафкином „Преображају“). Међутим, за разлику од, на пример, „Беле кртице“, преображај дечака није заслужена казна већ нека врста самопомоћи: трансформација му је *потребна да га заштити*. Дечаков нестанак из куће начин је да превазиђе своју несрећу, као и својеврсна казна његовим родитељима.

Симбол корњачиног оклопа као одбране од спољног света, персоне/социјалне маске којом појединац сакрива своју осетљивост од других људи присутан је и у роману *Гласам за љубав*. Посматрајући корњачицу Грету, Слободан упоређује начин на који Грета сакрива своје меко тело оклопом са одбрамбеним механизмима које имају људи око њега. По Јунгу, „сваки

човек поседује персону или маску која штити његову праву личност од погледа и притисака спољног света“ (Требјешанин 2000: 342). Свако има свој *оклоп*, закључује и Слободан, бунтовни младић који се грубошћу и подругљивошћу брани од сопствене рањивости и недостатка љубави, разрачунава се са професорима, школом, очухом директором и сл. Презрив према својој околини, Слободан (који је такође црвенокос као и дечак из бајке) задржава свој *оклоп*, бојећи се да би без њега био исувише рањив и неотпоран на животне проблеме.

„Није ли јој мој отац сличан, само што је његов оклоп галама? Оно: „Зар баш увек ја, све ја?“ Оклоп моје мајке било је ћутање. Владин оклоп био је безобразлук и комплетна безосећајност за половину ствари овога света. Шта је био мој оклоп?

Посматрао сам Грету како млатара ногама по ваздуху и одједном ми се учинило да огромна већина људи *живи под оклопом*. За сваког је тај оклоп различит, али је свеједно оклоп, тежи или лакши, шаренији или мање шарен. Оклоп.“ / „Покушах да људе које познајем замислим без оклопа, али то ми није полазило за руком. Као и корњаче, и они би без оклопа брзо угинули“ (Олујић 1963: 135-136; *подв. З. О.*)

Трансформација дечака-корњаче траје онолико колико му је заштита потребна и може се поништити тек нестанком узрока: „Не могу ти се вратити док отац не истера презир и мржњу из свога срца“, каже дечак-корњача мајци. Међутим, као и у животу, његов отац умире и не мења се па дечак долази својој мајци после његове смрти, прво бојажљиво, још увек у облику корњаче, а затим после много година он враћа људски лик. Међутим, траг трансформације – или *белег несреће* остаје: коса дечака трајно мења боју и остаје црвена. Крупне, сиве, престрашене очи оно су по чему га мајка препознаје. Са оклопом или без њега *брзо би угнуо*

као и корњачица Грета, односно његова душа остаје заувек ломна.

Приметан је, међутим, и потпуно другачији модел васпитања деце (70-их и 80-их година) у бајкама, готово једнако штетан. Наиме, у бајкама „Црвена жаба“, „Месечев цвет“, „Плава лисица“ и „Дечак који је тражио срећу“ унутарња дезоријентисаност ликова у највећој мери проистиче из превелике пажње и покровитељског односа родитеља према ликовима, што указује на критику савременог васпитања деце. Ове бајке показују како и велико благостање и претерана жеља родитеља да удовоље детету могу бити велики недостатак и инхибиција за јунака. Све док не напусте презаштићени живот у двору и Принцеза и Принц су презасићени и несрећни, испуњени унутарњим незадовољством, док Дечак није чак ни сигуран шта је његова сврха. Метафоричка слика презаштићеног детета представљена је у бајци „Дечак који је...“ сном у којем Дечак себе доживљава као златну птицу у крлетки најблиставије одаје у дворцу. Да би нашли срећу и унутарњу равнотежу ови ликови морају да се суштински промене: Принцеза мора да се покаје за сопствену бахатост, Принц мора сам да изгради своје `царство`, а Дечак да научи да је „срећа није у узимању већ у давању“ (иста приповедна ситуација присутна је у бајци „Месечев цвет“, али док је у овим примерима недостатак очитован у осећању незадовољства, у „Месечевом цвету“ се изражава физичком деформацијом јунака). Стога јунаци могу да нађу срећу тек изван породичног окриља: иако се родитељи нуде да уместо њега трагају за чудесним цветом, Ведран из „Месечевог цвета“ мора сам да га нађе јер му је неопходан самостални живот. На сличан начин, сва раскош којом су окружени принц „Црвене жабе“ и дечак *који је тражио срећу* не дарује им срећу и задовољство („Све што би дечак пожелело, родитељи би похитали да нађу... Али, дечак се ничему не обрадова, нити му ико

виде осмех на лицу“; Олујић 2004: 43) - тек када својим радом почне да изграђује свој живот, јунак изграђује и себе самог и досеже животну срећу.

Радикално преобликовање почетне ситуације постакнуто актуелним животним околностима видљиво је у бајци „Црвена жаба“: окончање потраге јунака традиционалне бајке подразумева социјално и породично испуњење, а управо оно је у овој бајци инвертовано у почетни недостатак. И не само то: јунак из благостања које му изнутра ништа не пружа открива себе кроз рад. Завршна функција у бајци (XXXI: *женидба и ступање на престо*) измештена је на почетак („Богат и славан био је принц из Земље Бисерних Чапљи. Велик и раскошан његов дворца, али принц се ничему није радовао. Све му је било досадно. Баш досадно, па ето!“). У традиционалној бајци животна хармонија је заслужена и тешко стечена (као награду за своја *дела* јунак добија краљевство и принцезу за жену) док уводна приповедна ситуација у овом случају подразумева благостање којим принца закупају његови родитељи (крилати коњ, најређи бисер). Чак је и насилна женидба (принц показује на прву девојку у пољу а девојка плаче јер воли другог) покушај „лечења“ принчевог незадовољства и досаде (принц „замагљених очију зуре у даљину, а на лицу му цвета туга“), а наметнута породица га не испуњава. Принц, који очигледно носи одлике појединца садашњице, занемарује породицу те се због његове незаинтересованости она распада („Чак и кад му се син родио и када му је жена побегла, на принчевом лицу био је исти израз. Мучила га је иста досада, иста туга“). Списатељица транспонује актуелну тему у бајку како би нагласила погрешну мотивацију за стварање породице: и принц и златокоша жетелица улазе у брак који не желе а да би постигли хармонију морају сами да је створе. Тек када сам почне да ради, принц се самоостварује; кућа у пољу и воћњак који је својим рукама подигао испуњавају га задовољством. Тек када је

пронашао себе принц-обичан човек реинтегрише породицу-враћа се жена, а затим из палате узимају и дете. Границе свог „царства“ јунак је омеђио сопственим делањем: „Ово је моје царство и мој дом!“, поручује родитељима.

Детињство у збегу. У последње две збирке бајки указује се на актуелне догађаје нове историје и проблеме савременог друштва (деца избеглице, ратна сирочад, деца која живе на сметлиштима или припадају маргинализованим социјалним групама). Деведесете године уносе искуство нових ратова у бајковиту прозу. Трагични догађаји новије српске историје покрећу обнову мотива детета у рату: списатељица тематизује судбину деце избеглица која носе страшно искуство обездомљења („Село изнад облака“, „Кула на седам ветрова“ и „Патуљкова њивица“). Дечак из „Патуљкове њивице“ родитеље је изгубио у „ратовима и бежанијама. Затим за њима и кућом у планини дуго трагао, док у њему не згасну нада да ће их икада наћи“ (Олујић 2004: 51). Он се визуелно разликује од Гаравог племена које живи на сметлишту – светла коса и модре очи представљају карактеристичан знак магијске природе (у овом случају и знак патроната чудесног света над недужним дететом). (Светлокоси дечак којег прихвата ромско племе подсећа на мотив *белог циганчета* из романа послератне југословенске књижевности Видоја Подгореца.) Пореклом из земљорадничке породице (очева њивица у планини „у којој је растао најслађи кромпир у свету“) и „затечен историјом и изненада преображен“, светлокоси дечак „одједном мора да на свет гледа из сасвим нове сазнајне и мислене перспективе“ (Пијановић 2005: 62). Међутим, нехуман живот *скупљача перја* ужава чак и њега који је преживео ратне страхоте. Стога у овој бајци постоји и крајње ангажовано указивање на судбину маргинализованих етничких група. Погођени суровошћу савременог света, Роми су („у крастама и ритама“), као

и деца избеглице, егзорцирани у вансоцијални простор („страхотни, пусти предео“ на градском ободу, изван пруге) који је дословно и симболично – сметлиште/отпад. Смеће, кућерци од картона, натрули сандуци, стара хартија, дим са незагашених ватри као животни простор унижавају људско достојанство а овакав социјални статус „људских отпадака“ представља најоштрију критику савременог друштва: „На тренутак му се учини да су и он и скупљачи некакви људски отпаци и низ кичму му склизну језа“ (Олујић 2007: 51-52). Обесправљеност јунака традиционалне бајке у савременој ауторској бајци доведена је до крајности.

Помоћ стиже из сфере чудесног од патуљка Мимсија, који и сам потиче из племена ратутог земљотресом: дечаку жељном рада дарује чаробну њивицу. Преображен чудом, нехумани предео преображава се у плодну њиву прекривену врежама лубеница и натапану чудесним извором. Белокуси дечак под патронатом чудесног света у помагању другима налази своју мисију (при чему оличава исцелитељску моћ Природе): он напушта Гараво племе, „светли и ходом светом претварајући сметлишта у вртове каквих на земљи нема“ (*Исто*: 57).

Док јунак ове бајке одраста пре времена, прихвата ћутке своју несрећу и обездомљеност трудећи се да је радом превазиђе, оживици рата много су видљивији у свести дечака из „Села изнад облака“. Или, како то Ћопић објашњава, „на овоме свијету, изгледа, нема у исто вријеме мјеста и за бомбардере и за опчињене дјечаке...“ (Ћопић 1996: 109). Ова бајка прелама ратне страхоте кроз судбину детета из спаљеног села међу „нагорелим рушевинама и облацима“. За случајно преживело *дивље семе* следећег нараштаја свет детињства неповратно је разломљен, трансформисан у пакао на земљи (спаљена земља, дим и претећи облаци над главом (*судбином*) дечака). Пад из детињства суров је и страشان а траума коју је преживео утискује се неповратно у

подсвест, што видимо из кошмарних снова који га прогоне (дечак јечи и плаче у сну). Налик на Гему, јунакињу романа *Briar Rose* Џејн Јолен (Трнова Ружица), која има потребу да приповедањем обнавља своје бекство из нацистичког концлогора, и за јунака ове бајке време се зауставило оног тренутка када је нестало сав његов свет. Без способности да се суочи са губитком, кријући се као зверчица у пећини, дечак и даље *живи* своје детињство у имагинацији. Сећање на становнике и улице ишчезлог и спаљеног света за њега је стварније од сурове реалности у којој ћутке вегетира.

Људе зближава заједничка несрећа те ликови бајке, дечак и старац (којег је из запаљене куће извукао пас), једнако нејаки/немоћни, преживели чудом или случајношћу, без речи подносе своју трагедију. Ратна стварност захтева стални опрез пошто војника има свуда, а и старац и дечак добро знају каква их опасност од њих вреба. Међутим, група војника их ипак хвата и одводи у избеглички камп. Ноћ проведена уз тела непознатих људи на поду препознатљива је тема из српске књижевности везана за један прошли ратни погром (*Дан шести* и „Велики друг“ Растка Петровића). Страшно искуство новије српске историје још једном оживљава у савременом књижевном тексту изнова се односећи на искуство младог јунака (Стеван из *Дана шестог* је гимназијалац), но у новом историјском контексту. Судбина преплашеног детета које ратну ноћ проводи у збегу грејући се о леђа странца стога прераста у тему која исцртава мапу страдања у српској књижевности двадесетог века. Спуштен у домен књижевности за најмлађе у новом веку, мотив детета у збегу сведочи о тамном континуитету и невеселој историји детињства у националном памћењу.

Дечаку чак и тело непознатог дугајлије уз које се склупчао даје неку сигурност и буди наду да је неко од уснулих избеглица можда његов рођак. И тако нехуман боравак међу људима

стиснутим у заједничкој невољи у дечаку оживљава потребу за мајчином љубављу, чежњу за нежношћу; он привиђа мајчино лице и неутешно плаче. Иако нема наде у опустошеном свету, ово је тренутак у којем чудесни свет пружа помоћ напаћеном детету. Велика патња детета у њему *отвара* способност да разуме зачудно и разуме *душу света* (језик биљки, животиња, звезда...). Пас који проговара има улогу водича у бајци и обавештава га о постојању чудесног бића које се јавља деци у невољи („некада давно...она је такође силно патила. Зато помаже деци у невољи..“). Улога Мале Праље Туге може се упоредити са Мингом из *Звезданих луталица*, рођеној из сузе несрећног дечака. Као и Минга, Праља симболички представља водича дечакове душе, аниму, која му помаже да нађе излаз из тешке ситуације. „Ослањајући се на њено вођство, уметник и научник долазе до својих увида и открића“ (Требјешанин 2000: 29) те уз помоћ магијског света (обавијен треперавом светлошћу) дечак почиње да рекреира спаљено село резбарњем. Дубећи сваку улицу, кров и капију, урезујући и најситније детаље завичајног простора, дечак показује да завичај за њега није престао да постоји. Изрезбарена макета села за њега је стварнија од суморног избегличког кампа у којем је само привидно присутан и стога она за њега оживљава и расте. Улазећи у породичну кућу и мајчино наручје дечак се трајно измешта из теогобне стварности у жељену, а његов *повратак у завичај* представљен је као чудо бајке.

Опредељујући се да пише о одрастању, кроз различите жанрове и користећи се једнако реалистичком и чудесно-фантастичном мотивацијом, списатељица успева да ухвати природу противречних жеља, снова и хтења младих људи у њиховом формирању, али и да представи проблеме и ограничења са којима се они суочавају кроз различите епохе и у разнородним историјским и социјалним условима. Разумевши једнако душу детета склоног да свет доживљава као чудо а све ствари око себе као живе и душу

пркосног омладинца који трага за личном слободом и идентитетом, списатељица исцртава мапу детињства и одрастања у другој половини 20. века. Ова мапа одрастања умногоме је тешка и невесела, често и трагична, али у завршним сликама бајки она је готово обавезно оптимистична јер проистиче из књижевне педагогије аутора која пружа наду младим јунацима да су остварења њихових снова сасвим могућа. Са друге стране, списатељица уочава опасности и страхоте садашњице по душу и судбину младог човека, те својим текстовима (поготово у завршним збиркама бајки) указује на њих и оштро опо-

миње. У то име она се опредељује и за трауматичне, а прећуткиване теме о положају детета у савременом свету (деца сирочићи, зостављана деца, деца на улици, из миноризованих социјалних и етничких група и сл.). Детету читаоцу, које такво детињство можда преживљава или посматра у свету око себе, оне неће бити стране или лажне. Са друге стране, „ма колико била фантастична или ужасна пустоловина,“ испуњење јунаковог циља младом читаоцу омогућава олакшање и „охрабрење на ивици суза“; Бетелхајм 1979: 162), док у свести одраслог читаоца она оставља горчину.

Литература

А.

- Олујић 1963 – Гроздана Олујић–Лешић, *Гласам за љубав*, Ријека: „Отокар Кершовани“.
- Олујић 1964 – Гроздана Олујић, *Не буди заспале псе*, Београд: „Просвета“.
- Олујић 1967 – Гроздана Олујић, *Дивље семе*, Београд: „Просвета“.
- Олујић 1979 – Гроздана Олујић, *Седедфна ружа и друге бајке*, Загреб: „Младост“.
- Олујић 1984 – Гроздана Олујић, *Излет у небо*, Београд: Народна књига.
- Олујић 1984а – Гроздана Олујић, *Небеска река и друге бајке*, Загреб: „Младост“.
- Олујић 1984б – Гроздана Олујић, *Афричка љубичица*, приповетке, уредили Марко Недић, Тања Крагујевић-Видић, Београд: Народна књига.
- Олујић 1987 – Гроздана Олујић, *Звездане луталице*, Београд: „Просвета“.
- Олујић 2002 – Гроздана Олујић, *Камен који је летео и друге бајке*, Београд: БИГЗ.
- Олујић 2004 – Гроздана Олујић, *Снежни цвет и друге бајке*, Београд: „Bookland“.
- Олујић 2007 – Гроздана Олујић, *Јастук који је памтио снове и друге бајке*, Београд: „Bookland“.

Б.

- Бетелхајм 1979 – Бруно Бетелхајм, *Значење бајки*, превео Бранко Вучићевић, Београд: „Југославија“.
- Бити 1981 – Владимир Бити, *Бајка и предаја: повијест и приповиједање*, Загреб: „Либер“.
- *Вилинске приче* 2005 – Драгана Михаиловић, Сунчица Глишић, „Вилинске приче, Символика и значење бајки“ (каталог са изложбе посвећене годишњици рођења Х. К. Андерсена; предговор и библиографија), Београд: Универзитетска библиотека „Светозар Марковић“
- Данојлић 1963 – Мића Данојлић, *Како спавају трамваји*, Београд: „Просвета“.
- Дајмрих 1978 – Хорст С. Дајмрих, „Злокобна бајка: инверзија архетипских мотива у модерној европској књижевности“, *Народна бајка у модерној књижевности*, приредила Мирјана Дрндарски, Институт за књижевност и уметност, Београд: „Нолит“, стр. 95-109 (Н. Daemrich, *The Infernal Fairy Tale: Inversion of Archetipal Motifs in Modern European Literature, Mosaic*, 5, 1972, pp. 82-95).
- Дрндарски 2001 – Мирјана Дрндарски, *На вилином вијалишту*, КПЗ Србије, Београд: „Рад“.

- Енде 1985 – Михаел Енде, *Бескрајна прича*, превела с немачког Мирјана Поповић, Београд: „Просвета“.
- Јеротић 2003 – Владета Јеротић, „Бајке као терапеутско средство“, у: *Човек и његов идентитет*, <http://www.rastko.org.yu/rastko/delo/12014>
- Јовановић 1994 – Александар Јовановић: „Бајковити суматраизам (Гроздана Олујић, *Звездане луталице*, Просвета, Београд, 1987)“, *Детињство*, Нови Сад, бр. 3-4, стр. 63-65.
- Јовановић 1996 – Александар Јовановић, „Свет љубави Гроздане Олујић“, Предговор у: Гроздана Олујић, *Гласам за љубав*, Београд: „Bookland“, 1996, стр. 5-8.
- Јунг 1973 – Јунг Карл Густав, *Човјек и његови симболи*, превели с енглеског Марија и Иван Салечих, Загреб: „Младост“.
- Јунг 2002 – Јунг Карл Густав, *Дух бајке*, Београд: „Панпублик“.
- Картер 2004 – Анђела Картер, *Крвава одаја*, превела Мирна Закић, Београд: „Народна књига/Алфа“.
- Кон 1991 – И. С. Кон, *Дете и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијановић 2005 – Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: СКЗ, стр. 126-141, 145-147.
- Проп 1982 – Владимир Јаковљевич Проп, *Морфологија бајке*, превели Петар Вујичић, Радован Матијашевић и Мира Вуковић, Београд: „Просвета“.
- Тодоров 1987 – Цветан Тодоров, *Увод у фантастичну књижевност*, превела Александра Манчић-Милић, Београд: „Рад“.
- Требјешанин 2000 – Жарко Требјешанин, *Речник психологије*, Београд: „Стубови културе“.
- Ћопић 1996 – Бранко Ћопић, *Башита слезове боје*, Београд; Завод за уџбенике и наставна средства.
- Franz 1995 – Marie-Louise von Franz, *Shadow and Evil in Fairy Tales*, Carl G. Jung Foundation Book, Revised edition. Boston, Shambhala.
- Franz 1996 – Marie-Louise von Franz, *The Interpretation of Fairy Tales*, Revised edition, Boston: Shambhala.
- Фром 2003 – Ерих Фром (Erich Fromm), *Заборављени језик: Увод у разумевање снова, бајки и митова*, превели с енглеског Иван и Жарко Требјешанин, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Naase 2000 – Donald Naase, „Children, War, and the Imaginative Space of Fairy Tales“, *The Lion and the Unicorn*, 24.3 (2000): 360-77.

Summary

Grozdana Olujic deals with the issue of growing-up, and records a special history of childhood in the range of half a century in her novels, stories and tales. Key issues of growing-up were changing during the time, depending on the social-historical context: in the sixties of the last century, adolescents rejected conventions and pursue personal freedom. In the seventies and eighties, the basic problems of an urban child are loneliness, social isolations and absence of parents' attention. In the nineties, there are themes of traumatic and non-spoken topics, such as destiny of the molested children and war orphans. This map of growing-up is very difficult and unhappy. Sometimes it is tragic, but in final images of tales, it is optimistic, because it comes from literary pedagogy of the author and it gives hope to young heroes, that fulfilment of their dreams is possible. On the other hand, the writer sees the dangers of everyday life to soul and destiny of a young person, so she shows in her texts and seriously warns.

Key words: *history of childhood, contemporary literature for children and the young, author's tale.*



Ice B. Risteski, Phd
Toronto, Ontario, Canada

Изворни
научни рад

A new concept of guitar teaching philosophy

Abstract: *In this present work it is given an opinion for a new approach to guitar teaching philosophy in a sufficiently sophisticated way, which surpass up to now all known glances. With a goal to shed light on this important topic, this work will introduce a new guitar teaching philosophy on the virtue of musical-aesthetical knowledge of classical guitar music. With the intention to better understand this approach, emphasis is made throughout the prism of the guitar experience and from the viewpoint of new needs of classical guitar study.*

Key words: *classical guitar, guitar teaching philosophy.*

„What does it mean to teach guitar? It means to systematically instigate students to play different guitar pieces”.

Maestro Antonio Lauro

Sylvester has given one more opinion: *May not music is described as the mathematics of sense, mathematics as the music of reason? The musician feels mathematics; the mathematician thinks music - music the dream, mathematics the working life.*

Introduction

A long time ago it was known that mathematicians wanted to find close connections with music. In one opportunity Sylvester says: *mathematics is music of the mind*. This sentence does not have a metaphorical meaning to compare science and art, but its real intention is to show, how highly music is valued by mathematicians. Analogously if we continue in this way, it is more appropriate and more natural to feel *music as the holiday of the soul*. Also,

Great guitar music flows from the heart and the soul. It is very hard to capture that kind of emotion on a piece of paper or in a textbook. There has to be a time when the teacher looks inward and finds their own voice within. The supreme challenge of playing the guitar is learning how to unlock that voice and free it for expression. Sometimes this depends upon refining the technical aspects of the guitar. Other times, managing the mental and spiritual facets of playing is more important. In either case, effective learning occurs when the student and teacher are respectful of each other's styles and ambitions.

Simplicity and clarity are sometimes elusive when trying to articulate ideas, but they are noble attributes which teacher strives for in his teaching.

Playing the guitar can be a deeply-fulfilling experience as well as an equally-frustrating one. The whole process can teach us many things, not only about music, but also about life. For instance, playing the guitar teaches the values of patience, persistence, and poise, which translate effectively into other life pursuits. Learning to play the guitar also enriches our social life.

By this work we wish to inspire guitar teachers to find the keys to their own self-expression. Ideally, it will result in an increase of their satisfaction with the guitar.

Before beginning to discuss this concept, it is good to point out that here described approach represents an improved extension of the previous author's research (Risteski, 2006).

Guitar teaching philosophy

Guitar teaching is only one form of academic activism. This guitar teaching philosophy presented here is founded on the virtue of a guitar experience intended to build guitar development as a consequence of greater guitar knowledge and better contemporary understanding of guitar influence on music as a whole. It does not represent an old *circulus vitiosus* (magic circle), but it will design a new systematic approach to the development of basic guitar technical skills for guitar students.

The quote by *maestro* Lauro reflects here offered guitar teaching philosophy. Finding analogies, activities and guitar exercises to foster guitar playing is an enjoyment. For students to acquire musical habits of guitar playing and the necessary guitar culture, it is indispensable to give them guitar pieces whose play demands big effort. By means of small pieces, it is easy to show the students that in classical music there are many interesting pieces for guitar. This may favourably influence their development of

systematic, persistent and independent work. Played pieces often remain and are revisited many times to be played again. Sometimes, true joy is experienced during the successful playing of a more difficult classical piece.

To be a good guitar teacher means to have the highest expectation for the students. In order to reach the desired result, a teacher must show his personal beliefs within a guitar teaching philosophy, which will evolve through practice. The teaching guitar philosophy considers the teaching of guitar only as one piece of the student's education and personal development. The most important philosophical experience is the understanding that it must be effective and integrated into the daily guitar teaching. Students must have a desire to pay attention if they wish to learn guitar. We can think of two primary reasons students pay attention: they are interested in learning guitar theory as well as the practical playing of necessary guitar pieces, and they enjoy interacting with the teacher. To be satisfied with this, the students need good guitar pieces. For this purpose guitar book and some master pieces are appropriate. Students cannot learn unless they understand the learning process. That is to say, they must believe that learning classical guitar will benefit them.

The main purpose of guitar teaching is to encourage students to develop their own critical analysis, style and creativity. In the development of the understanding, there is also the opportunity to increase guitar skills, which are necessary to use outside the classroom. The ultimate goal is to allow students to develop an understanding of guitar concepts and have the proficiency of skills necessary to use the guitar concepts. Of course there are certain basic concepts and skills that everyone needs to have. However, even among these basic concepts, different elements will be stressed according to the student. For example, reading music and playing diatonic scales might be stressed for a student learning classical guitar. In this way students can get into playing the guitar music they want to play

as quickly as possible, while using each new selection as an etude for a new basic concept or technique. Eventually everyone will come to know the basics through exploring their own interests, and at their own pace. In this approach, abstract concepts are reinforced through playing, playing is facilitated by greater knowledge, and the fun of learning is retained. As no one has an unlimited amount of time to practice, we have found this approach to be the best for the student, as it makes the most out of any practice time.

In guitar lessons, the teacher should try to maintain a balance between fun and hard work. There is a lot to learn, but there's no reason it cannot be fun too. If a student should get stuck on something between lessons, they are always welcome to contact their teacher for some extra help. We are happy to figure out any tune a student wants to learn.

Teaching classical guitar is a personal and professional endeavour for the transfer of knowledge. Teacher should view the classroom as a laboratory for examining and re-imagining social relations. Guitar teacher should provide not only knowledge, but also purpose, motivation, and direction with continuous evaluation and attention to the different learning requirements of different students. This statement is true, because in the opposite case the students would need only music books, not teachers.

This offered guitar teaching philosophy is based on the notion that students learn best in an active and participatory classroom. Guitar teaching effectiveness is a continuing developmental process, but for the teacher it is never a *finished product*. We believe that guitar teaching should be invigorating, for both the teacher and the student. Students should know what is expected of them from the onset of the class, whether it is assignments, classroom participation or grading policies. Guitar teaching as a way of seeing also requires seeing the guitar from many perspectives as well. It requires challenging the as-

sumptions of how a teacher recognizes knowledge. The challenge of excellent guitar teaching is to figure out just what will *reach* and bring out the best in a given student at a given moment. The difficulty of doing this is well worth the effort. In guitar teaching, one tries to take into account each student as an individual, and the class as a group, since each gathering has its own personality. Finally, let the students know that the guitar teacher enjoys teaching, and they should feel free to talk to the teacher at any time about guitar theory, a specific guitar piece, and music in general, or about any fact of their experience.

Guitar teaching skills are the most specific category of teaching behaviours. These are used constantly as part of the total process of guitar teaching. They are necessary for procedural purposes and for structuring appropriate guitar learning experiences for students. No matter how experienced or how effective a guitar teacher may be, the development and refinement of these skills and processes is a continual challenge. A variety of guitar teaching skills and processes exist. Some are broader than others and more complex in their nature. Some factors which may influence their selection and application include guitar student characteristics, curriculum requirements, and teaching methods. For the purpose of illustrating guitar teaching skills, two examples follow: explaining and demonstrating, and questioning.

The guitar teacher spends much classroom time explaining or demonstrating something to the whole class, a small group, or an individual. Student resource materials typically do not provide extensive explanations of guitar concepts, and students often need a demonstration in order to understand procedures.

Some explanations are given to help guitar students acquire or deepen their understanding of a concept, while others help students understand generalizations. Concerning the former, the teacher must select an appropriate guitar concept definition

and appropriate examples and nonexamples. An explanation can show:

- a cause and guitar effect relationship;
- that an action is governed by a rule;
- a procedure; or,
- the intent of a guitar activity.

Much guitar student learning occurs through observing others. A guitar demonstration provides the link between *knowing about* and *being able to do*. Guitar research reveals that demonstrations are most effective when they are accurate, when students are able to see clearly and understand what is going on, and when brief explanations and discussion occur during the demonstration.

Among the guitar teaching skills, questioning holds a place of prominence in many classrooms. When questioning is used well:

- a high degree of guitar student participation occurs as questions are widely distributed;
- an appropriate mix of low and high level cognitive guitar questions is used;
- guitar student understanding is increased;
- guitar student thinking is stimulated, directed, and extended;
- guitar feedback and appropriate reinforcement occur;
- guitar students' critical thinking abilities are honed; and,
- guitar student creativity is fostered.

Good guitar questions should be carefully planned, clearly stated, and to the point in order to achieve specific objectives. Guitar teacher understanding of questioning technique, wait time, and levels of questions is essential. Guitar teachers should also understand that asking and responding to questions is viewed differently by different cultures. The guitar teacher must be sensitive to the cultural needs of the students and aware of the effects of his or her own cultural perspective in questioning. In addition, guitar teachers should realize

that direct questioning might not be an appropriate technique for all students.

The guitar teacher should begin by obtaining the attention of the students before the question is asked. The question should be addressed to the entire class before a specific guitar student is asked to respond. Calls for responses should be distributed among volunteers and non-volunteers, and the guitar teacher should encourage students to speak to the whole class when responding. However, the guitar teacher must be sensitive to each student's willingness to speak publically and never put a student on the spot.

Wait time is defined as the pause between asking the guitar question and soliciting a response. Providing additional wait time after a guitar student response also allows all students to reflect on the response prior to further discussion. Increased wait time results in longer guitar student responses, more appropriate unsolicited responses, more student questions, and increased higher order responses. It should be noted that increased wait time is beneficial for guitar students who speak

While the need for factual recall or comprehension must be recognized, guitar teachers also need to challenge students with higher level questions requiring analysis, synthesis, or evaluation. All guitar students need the opportunity to think about and respond to all levels of questions. Guitar teacher probes or requests for clarification may be required to move students to higher levels of thinking and deeper levels of understanding.

Because there are so many variables for guitar teachers to consider when making decisions about teaching and learning, it is essential that they have a conceptual base for understanding core curriculum and a concept for understanding the levels of teaching decisions.

Once the students are listening, it is the guitar teacher's responsibility to provide a useful, understandable exposition of the guitar pieces. In this respect, the guitar teacher follows two guiding princi-

ples. First, the teacher uses intuition and logic to develop guitar music theory. Second, the teacher puts himself in the students' shoes in order to overcome pitfalls. A teacher should always be a student to some degree. A student can also be a teacher of certain things without even knowing it. A basic component of good guitar teaching understands the pitfalls of the subject. There is no place in the classroom for an egoistical teacher who feels the need to emphasize his own guitar mastery. Teachers should be very organized and all necessary lessons prepared and ready to be built based on the previous ones. No matter how lucid a teacher's explanation or guitar playing, some students will not understand a guitar concept on the first pass. Regardless of how experienced a teacher is maximum potential can be fulfilled only as long as one always remains open to learning new things. The true essence of creativity, which is the most vital component of any artistic endeavour, demands by its very nature that we stay sensitive and vigilant for spontaneous inspiration and new knowledge.

Guitar teaching and performance are two completely separate skills that are not always mutually inclusive. A good performer does not mean a good teacher until he has looked at how he developed his skills and learned how to teach these skills to others. Often, teachers of university students are not really clear regarding their expectations of students. Many university teachers are dealing with students of varying degrees of ability and motivation. If this were not enough, they often must teach a variety of musical styles.

Guitar teachers should look on performance as a research methodology. Performance offers a community forum for thinking through complex social, historical and political issues. They use guitar productions and literature as an arena for theoretical intervention. Performance helps disrupt conventional power dynamics in the classroom and to uncover the often hidden motivations that guide our actions. Performance studies foster civic dialogue

by emphasizing active participation and embodied ways of knowing, thus helping bridge the gap between thinking and doing, theory and practice, academic and activist concerns.

Effective performance of some selections requires a little bit of fingerboard gymnastics to execute passages of pieces. These advanced pieces require the performer to be musically more sensitive to the style of each piece.

In certain masterpieces guitar students may find a different challenge. Some of the technical difficulties include a variety of scale passages and leaps in the left hand. Musically, these pieces provide a number of pedagogical concepts to explore. Rapidly evolving note values will present issues with keeping a steady tempo. These pieces require a sensitive student.

How nice, then, to discover a book containing marches and opera works specifically written for guitar students, designed to elevate their musical and technical skills.

It is not uncommon for classical guitar students to develop technique through repertoire study, with each composition providing the impetus for integrating a new technical component into one's physical and tonal palette. Also, the guitar book must provide students with a source of supplemental repertoire that systematically assists them in expanding their technical skills while enhancing their musical and expressive abilities. Technique essentially serves as a tool to enable the guitarist to express the emotion of the music. Certain guitar pieces can become a beneficial addition to students' repertoire study, offering a resource for developing and enhancing technique, ultimately helping them become better musicians.

Students should learn from as many sources as they can, whether it's multiple teachers, books, or any other methods. Every good guitar spring or some masterpieces are devoted both to teachers and students. The good guitar collection should be a treasure of the best classical masterpieces from genres

including solo, orchestra, opera, voice and chamber works. The pieces included should be appropriate for settings ranging from weddings to the concert level, and ranging from simple to complex. With straightforward, rhythmic and harmonic schemes, these types of pieces likely will have an immediate appeal for students.

Each piece must be attractively presented and well edited. Titles must be followed by the name of composer and fingering must be included for all pieces, but dynamics and tempo markings may be omitted with the intention that students choose their own according to their own feeling of the music.

The pieces themselves must be thoughtfully chosen on virtue of both physical and musical challenges. They represent a wide variety of musical styles and techniques and they must be arranged in approximate levels of difficulty. Almost all the pieces must be familiar to most teachers, but almost everyone must be sure to find a few new pieces to add to their teaching repertoire. The concise transcription of classical pieces delights every guitarist. Students may return to these sources again and again to sharpen their *technical mastery*.

Also, by a book with some famous symphonic selections (Waldron, 1995), classical guitar students easily will be engaged by the reflective and introspective character of these works. These pieces abound with teaching potential, both musical and technical. They feature many technical challenges found in the classical masterworks.

These pieces could be well suited to developing or showcasing a diverse and rich tonal palate. Essential to these pieces is an understanding of balancing a melody, finding nuance and direction in melodic lines. The pieces also are ideal for developing interpretive insights in students and teaching them how to communicate through their playing.

A guitar teacher views the students grading as a dynamic part of the learning process. The teacher spends a great amount of time grading exams, papers and homework assignments. Students' evaluations

to learning about the effectiveness of teaching are key, which must be viewed as a dynamic process.

Assessment is also an important result of a guitar teaching philosophy. It is absolutely necessary that the method of assessment be reflective of the philosophy and goals of the guitar teacher. The main goal of the assessment is to promote understanding, not to compare students. For that reason, a variety of assessment techniques are preferred, allowing students every opportunity to demonstrate their understanding.

We think that labelling somebody as a good guitar teacher might imply that he knows everything about the classical guitar. We feel that while a teacher does possess a certain degree of proficiency with the guitar, he is humbled so much by the process that he is reluctant to claim any sort of mastery over it. There are many things that teachers do not know about the *art of guitar playing* and we think that most of them only teach what they know from their experiences. Everybody in life has something to offer and teach to others.

Actually this teaching philosophy is founded on the virtue of a guitar teaching concept, which roughly will be developed in the next section.

Guitar teaching concept

Now we shall speak about what there is a guitar teaching concept, but not in Quine's sense of the word (Quine, 1971), just only of guitar practical view point. The best guitar teaching for which we seek is a vision of an exemplary teaching approach of a responsible guitar teacher. The vision is the driving force that makes us all believe the best in the worth working for.

The way of guitar teaching depends on a multitude of factors, including course aims and content, the characteristics of the students, disciplinary norms, and the requirements of professional groups and teacher's conceptions of what constitutes effective guitar teaching. Guitar teaching should aims

at producing conceptual change and intellectual development in students and one of its purposes is to provide students with the skills and knowledge needed to function capably as adults.

With the world changing rapidly, the abilities acquired in guitar schools today need to be re-assessed, as to the ways in which students are expected to learn. And when the content of the curriculum changes, ways in which the curriculum is delivered must change correspondingly.

Knowledge of what constitutes effective guitar teaching and learning has increased significantly in recent years. For example, knowledge of the psychology of student development and learning has become more sophisticated in its ability to provide an intelligent and informed context for guitar teaching decision-making. In addition, knowledge of teaching and learning styles has led to an appreciation of what constitutes the best practice in meeting individual student needs. Guitar teachers recognize, too, that learning is an interactive process, and that guitar students need to be actively involved in tasks that are achievable, useful, relevant and challenging if they are to respond successfully to the curriculum challenges posed for them.

Above all, however, guitar teachers have learned that effective teaching occurs when the student is placed at the focus of decisions that are made not only about the curriculum itself, but also about the *process* by which the curriculum is delivered. Within this context, there is acknowledgement of the need for positive relationships between guitar teacher and student.

There are many bases upon which this work has been developed. These include the following considerations that:

- effective guitar teaching can be defined and described;
- guitar teaching is an art as well as a science;

- guitar teachers should see themselves as teaching decision-makers; and,
- guitar teachers should view students as autonomous students.

Each of the above considerations underscores the importance of guitar teaching decision-making, particularly considering the challenges associated with the delivery of the components of the core curriculum.

Guitar curriculum should find integration in the classroom through teaching. It is only after the guitar teacher has worked through a curriculum with the students for whom it has been designed that the curriculum can be said to have been truly implemented. In this sense, the guitar teacher is the facilitator through which the elements of guitar curriculum find expression.

Guitar teaching practice, then, can be improved through professional development programs that encourage guitar teachers to be reflective practitioners.

In the professional literature (Bruner, 1966) and (Gage, 1978) are given the terms *teaching* and *instruction* almost synonymously. For purposes of this concept, *guitar teaching* is used as the broader, more encompassing term. This follows statement that guitar teaching is an intellectual activity on the part of one person intended to facilitate learning on the part of another.

For the purposes of this work, *guitar teaching* refers to those curriculum-related, professionally-informed decisions that guitar teachers purposefully enact to enhance learning opportunities for students. *Guitar effective teaching* is interactive and designed to accommodate guitar student learning needs and styles through a variety of teaching practices.

Guitar effective teaching is guided by general pedagogical approaches and specific teaching practices. The approaches and guitar teaching practices espoused in this work are based upon the following beliefs about what constitutes effective instruction.

Professional guitar teaching practice is not constrained by a belief that there is one best way. Guitar teachers should be invited to extend their range of guitar teaching approaches in a secure, risk-taking environment.

Guitar effective teaching occurs when the guitar teacher links sound curriculum development and excellent teaching practice in a successful learning experience. Reciprocal, positive relationships between guitar teacher and student are also necessary for teaching to be truly effective. This means the student must be viewed as an active participant in the teaching-learning process.

Guitar teaching judgment must be encouraged and nurtured in classroom professionals so that they acquire the flexibility needed to adapt guitar teaching practice to meet a wide variety of student needs.

When making guitar teaching decisions, guitar teachers should consider the content, perspectives, and processes specified in the curriculum for a *required area of study* or a *locally determined option*, and the appropriate *common essential guitar learnings*. Guitar teachers also need to make decisions regarding adaptation of teaching to meet individual student learning needs.

Ever changing variables affect guitar teaching decision-making. Guitar teachers are encouraged to extend their range of teaching approaches based on a foundation of research, a wide range of practical and theoretical knowledge, and a regard for students as active participants in the learning process.

Guitar effective teaching results from a blend of the art and the science of teaching. The science of teaching, which has predominated in the past, needs to achieve a balance with the artistry involved in the successful guitar teaching act.

Guitar teachers begin the teaching cycle by assessing individual student learning needs, interests, and strengths through observation and consultation with the student. They then determine the guitar teaching approaches required, deliver guitar

teaching in a manner appropriate to the students' learning abilities and styles, and evaluate student growth and understanding. The cycle concludes with guitar teacher self-reflection and further guitar teacher-student consultation.

Guitar teaching practice can be improved through sustained and systematic attention to professional development. Guitar teachers can improve their own teaching practices by participating in professional development programs or working with peers and supervisors. These programs must include elements of the individual reflection that this work encourages.

Guitar teachers need to achieve balance between the two. How often have guitar teachers lamented that what worked well with one class met with abject failure with another? How is it that an approach to guitar teaching which bores one student lifts another to the heights of inspiration? These questions are difficult to address because they transcend the matter of *guitar teaching technique* and dwell more in the realm of what constitutes the *art* of effective teaching. Although the art of guitar teaching is much more elusive than the science of guitar teaching, there are some elements guitar teachers can capture and describe. Guitar teachers can discuss these elements and explore them in the daily act of guitar teaching. Through such discussion and introspection, enhanced guitar teaching occurs.

Guitar effective teaching merges the art and the science of guitar teaching as a compact amalgam. Unfortunately, some guitar teachers often respond to the mystery that is associated with this art by becoming overly defensive and by keeping their thoughts about their own teaching to themselves. The complexity associated with good guitar teaching results in little open discussion. Good guitar teachers dwell in the mystery of good guitar teaching until it dwells in them. As they explore it alone or with others together, the insight and energy of mystery begins to inform and animate their guitar

work. They discover and develop methods of guitar teaching that emerge from their own integrity.

Several decades of research and writing spent in this field, researchers have recognized both the art and the science of teaching. Guitar teaching we may represent as an applied science. However, not all researchers stress the science of teaching to the same level. For instance, some researches state that efforts to develop a prescriptive science of teaching do not hold promise. They also argue that no science of teaching could be so prescriptive as to make teaching routine, and that the dynamics of the classroom, setting require that the teacher read subtle nuances and respond creatively to them.

Of interest is to mention the idea which presents that there is a scientific basis for the art of teaching. Given view of teaching is that it is a useful or practical art which must be recognized as a process that calls for intuition, creativity, improvisation and expressiveness. There also is provided opinion that in teaching, where the artistic elements are unquestionable, a scientific base can also be developed. As a consequence of it, it is very easy to conclude that guitar teaching is also science.

We may distinguish several areas where the artistry in guitar teaching is apparent:

- communication - the ability of the guitar teacher to initiate and sustain a multitude of personal interactions with students;
- perception - the ability of the guitar teacher to pick up on such things as student attitudes, motives, and beliefs, and to adapt a lesson appropriately;
- cooperation - the ability of the guitar teacher to negotiate a collaborative and open relationship with students; and,
- appreciation - the ability of the guitar teacher to feel an intrinsic sense of self-worth from doing a difficult job well.

Guitar teachers should see themselves as teaching decision-makers. They must have a sound

knowledge base of guitar teaching, a repertoire of guitar teaching practices, and the abilities of reflection and problem-solving.

Research in the areas of guitar teacher effectiveness and school effectiveness has resulted in a useful information base for educators. While research may provide the guidelines, research is also replete with information regarding the other aspects of guitar teaching, namely the guitar student and the teaching task. The following summarizes some of the important characteristics and attributes that guitar research and experience indicate ought to exist for optimal learning to occur.

Guitar teachers should:

- be caring and positive;
- be prepared in their subject content and guitar teaching practice;
- have high expectations for their students;
- be aware of and sensitive to the relationships among teacher, student, and task; and,
- provide consistent and constructive feedback to guitar students.

Students should:

- be interested in learning about the topic at hand;
- see the relevance of the topic at hand;
- feel secure about themselves and within the school environment;
- be involved in decisions regarding their own learning;
- be motivated; and,
- see the relationship between the guitar teaching approach and the learning experience.

The guitar teaching task should:

- be specific and of a size that is manageable;
- be achievable given the ability and interest of the guitar student;
- actively involve the guitar student; and,

- be challenging and relevant to the guitar student.

Here, I would like to stress out that above mentioned guitar teaching attributes for optimal learning are completely different than those recommendations of Bonell's book (Bonell, 2005), which actually they are only a particular case of here presented characteristics.

Learning styles and guitar teaching styles are topics that have been the focus of extensive research, and have direct applicability to teaching approaches. Defined simply, learning style is a specific or unique way a student learns. The particular learning style actually is an indicator of how a guitar student prefers to learn, rather than of how well or how much the guitar student learns. Because of the range of learning styles in the average class, a guitar teaching method that is effective for some students may be ineffective for others. Guitar teachers can foster greater student academic achievement and decrease discipline problems when the selection of guitar teaching methods recognizes learning style variance.

Despite such research findings, guitar teachers tend to teach the way they were taught or according to their own preferences for learning. Most guitar teachers agree that they should become more familiar with reaming styles and that they could do more to match teaching with reaming. Teachers should purposely master and use a variety of teaching approaches. Teachers need not always accommodate student preferences. Students should experience a variety of styles.

Guitar teachers, then, need to recognize the interaction among teaching styles, teaching strategies, and reaming styles. They must view themselves as guitar teaching decision-makers and partners, along with their students, in the teaching-reaming experience.

Guitar students should be viewed as autonomous students who can become aware of their own learning needs and their own ability to meet them.

A fundamental refrain that echoes throughout this work is that guitar education should develop autonomous reamers. Learning how to learn guitar has never been as important as it is for guitar students today. Simple statistics indicate that those soon to assume a place in the work force will need to retrain several times throughout their lifetimes. It is important to note that not all post-graduation reaming needs to be guitar job oriented. The ability to learn independently will aid students in all aspects of their lives beyond formal schooling.

In becoming autonomous guitar students, there are several continua of developmental growth along which students may progress:

- from dependent to independent;
 - from knowledge and comprehension to synthesis and evaluation;
 - from preoperational to formal reasoning;
- and,
- from a closed guitar learning climate to one that is open.

There are, of course, a variety of ways guitar teachers can help students become autonomous students. The *common guitar essential learnings* and *independent learning* in particular, aim to encourage autonomous learning and decision-making. Guitar learning with a wide variety of print, non-print, and human resources encourages the development of research skills and independent learning skills.

Guitar teachers can encourage autonomous learning, first by recognizing the importance of viewing students as self-directed learners, and second by the selection of appropriate student-centered teaching approaches. The selection of these approaches should be made in consultation with individual guitar students, so that they become aware of their own learning needs and ability to meet them. Guitar teacher should also establish a classroom climate in which students feel comfortable making their own decisions and reflecting on the consequences.

Conclusion

As a classical guitar advocate, our main purpose is always to be on the lookout for new ways to enhance guitar teaching and motivate students. To summarize, being a good guitar teacher is a confluence of several different things. Most importantly, one must have mastery over a given subject. If one does not have facility with the guitar pieces, one cannot help another to learn it because there would be limitations in how that piece could be presented. Second in importance, one must know guitar-teaching techniques that act as the communication device between student and teacher. Finally, one must know how to relate.

Teachers could assign some good guitar book as a supplement to a student's standard guitar curriculum, or pieces could be selected to fill out the gap in the guitar literature, or as an independent approach for the student who has already attained basic necessary guitar skills. In other words, good guitar books provide a possibility for the above important guitar teaching goals to be realized in an easier way, and guitar teachers may choose guitar pieces freely according to their teaching syllabus.

Recommended teaching style is a work in progress, and probably always will be if a teacher hopes to retain a beginner's mindset. It is essential for both student and teacher to strike a healthy bal-

ance between acquiring theoretical knowledge and throwing all of the rules out the window. While it is very important to learn new concepts, theories and techniques in guitar playing, over-analysis of things can lead to an excessively rigid and mechanical approach to making guitar music.

A successful guitar teacher

- shares unselfish knowledge openly with anyone who seeks it,
- encourages each and every student to find their own unique voice and calling with the guitar,
- has a positive force of inspiration for his students through a relationship of mutual respect and genuine care for their progress. We wish to foster and contribute to a teachers' sense of enthusiasm and passion for playing guitar,
- conducts oneself in a professional manner (i.e. being timely, encouraging, courteous, responsible, and using common sense)
- is a source of information for his students. If the teacher does not know the answer to something, then he should want to either find it for them and himself, or direct the student to someone else who can.

In the end, a teacher wishes to say that guitar-teaching philosophy is not a magic formula. It is only an individual approach in the transfer of knowledge from teacher to students.

Bibliography

- Bonell, C. (2005): *Guitar*, London, New Holland Pub. (UK) Ltd.
- Bruner, J. S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Gage, N. L. (1978): *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- Quine, H. (1971): *Introduction to the Guitar*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- Risteski, I. B. (2006): Una filosofía nueva de guitarra, *Disc. Filos.* 7, 10, 215-227.
- Waldron, J. (1995): *Progressive Popular Classics of the Great Composers*, Vols. 1-6, Hindsmarsh, Koala Pub. Pty. Ltd.

Др Ице Б. Ристески

НОВИ КОНЦЕПТ МУДРОСТИ ПОДУЧАВАЊА ГИТАРЕ

Резиме

Рад се бави концептом подучавања гитаре који је заснован на музичко-естетском познавању музике за класичну гитару. Овакав приступ истиче важност искуства свирања и новог проучавања класичне гитаре.

„Шта заправо значи подучавати гитару? То значи систематски потстицати ученике да свирају различите комаде/дела за гитару” (Maestro Antonio Lauro).

1. Увод

Велика музичка дела за гитару произилазе из срца и душе. Такве емоције тешко је назрети, ухватити у нотном тексту. Зато је главни изазов у свирању гитаре научити ученике како да ослободје унутрашњи глас и изразе га кроз свој инструмент.

Процес учења гитаре обухвата многе области, не само учење о музици, него и о самом животу. На пример, свирање гитаре учи нас да вреднујемо стрпљивост, истрајност, постојаност што је значајно и за свако друго занимање. Оно, такође, обогаћује наш друштвени живот.

2. Мудрост подучавања гитаре

Бити добар наставник подразумева имати висок ниво очекивања од својих ученика. У циљу достизања жељеног резултата, наставник мора да показује веру у успех ученика. Мудрост подучавања је у подстицању ученика да развијају критичко мишљење, стил и креативност. Упоредо са развијањем разумевања музичког дела, треба радити и на овладавању вештине свирања.

На часу гитаре, наставник треба да балансира задовољство и тежак рад. Много тога треба научити и савладати, али зашто то не би представљало ученицима и задовољство. На наставнику је да обезбеди шта се учи, зашто се учи, да мотивише ученике за учење, да континуирано евалуира рад ученика и да поставља захтеве различитог нивоа поштујући различите способности и предиспозиција својих ученика. Учење је делотворно ако представља континуирани развојни процес који се никада не сматра завршеним производом.

Вештина подучавања гитаре састоји се у објашњењу и демонстрирању и, испитивању. У учионици, наставник проводи време објашњавајући и/или демонстрирајући одређену проблематику целом одељењу, мањој групи ученика или индивидуално, једном ученику. У већини случајева неопходно је да наставник демонстрира, изведе, покаже одговарајући музички или технички проблем. Многи ученици уче посматрањем. Демонстрација обезбеђује спону између знати нешто о нечему и бити способан да се нешто уради/изведе. Демонстрација је ефикасна када је праћена кратким објашњењем и дискусијом, када ученици могу јасно да виде и схвате шта се догађа у музичком комаду. Испитивање има истакнуто место у многим учионицама. Питања се упућују целом одељењу. Наставник подстиче све ученике да подједнако узму учешће у одговору, али имајући у виду да неки од њих нису вољни да говоре јавно, пред свима. Између питања и одговора треба оставити простор, време да сви ученици могу да размишљају о одговору на свако постављено питање.

Оцењивање је значајан исход процеса подучавања гитаре. Главни циљ оцењивања је да се промовише разумевање одговарајуће материје сваког појединог ученика, а не да се ученици међусоб-

но пореде. Из тих разлога, треба неговати различите технике оцењивања пружајући могућност ученицима да демонстрирају различите нивое разумевања.

3. Концепт подучавања гитаре

Добар наставник гитаре, чему тежимо, визионар је узорног методичког приступа за који верује да води ка ваљаном исходу. Процес учења гитаре зависи од много фактора, укључујући циљ и садржај курса, особености ученика, режим наставе, захтеве као и наставникову концепцију подучавања. Овome треба додати важност наставне праксе у којој се посебно води рачуна о индивидуалним потребама ученика, па у вези са тиме и одговарајући приступ. Учење је интерактиван процес у коме је неопходно да ученици буду активно инволвирани у остваривању релевантних задатака и изазова постављених курикулумом. Ефикасна настава подразумева постављање ученика у центар наставничког одлучивања не само о самом курикулуму већ и о наставним процесима којим ће се тај курикулум реализовати. У контексту наведеног, неопходно је успостављање позитивног односа између наставника и ученика. У том смислу наведеног, рад детаљно разматра следеће предпоставке:

- просец наставе гитаре треба да буде јасно дефинисан и описан;
- подучавање гитаре је уметност и наука истовремено;
- наставници гитаре би требало да виде себе као важне доносиоце одлука у методичком и методолошком смислу;
- наставник гитаре би требало студента да сагледава/третира као аутономну личност.

4. Закључак

Бити добар наставник гитаре је збир различитих ствари. Најважнија јесте бити стручњак у својој области. Ако неко не влада музичком литературом за гитару, он не може другоме да помогне да изнесе дело јер је и сам лимитиран да га презентује. Друго, неопходно је знати технике подучавања гитаре које представљају средство комуникације између ученика и наставника. Најзад, треба знати односити се према сваком насталом проблему.

На крају, нема магичне формуле за подучавање гитаре. То је само индивидуални приступ у трансферу знања од наставника до ученика.

Превод
др Гордана Стојановић

Изворни
научни чланак

Др Милица Радовић-Тешић

Учитељски факултет, Београд



Мали појмовник граматичких и лингвистичких термина

(наставак из бр. 2007/2, стр. 63–76)

Резиме: Циљ овога рада је да студентима (и ученицима) понуди систематизован и алфабетски уређен појмовник граматичких и лингвистичких термина који се срећу у оквиру наставног садржаја предвиђеног за предмет Српски језик на Учитељском факултету. Појмовник ће бити посебно добродошао студентима чија места студирања не располажу великим библиотекама, нити библиотекама снабдевеним речницима, енциклопедијама, лексиконима. Овај вид презентације граматичких и лингвистичких садржаја помоћи ће корисницима да стручне садржаје усвајају из другог угла и на један експлицитнији начин, путем сажето датих дефиниција, по потреби поткрепљених конкретним примерима.

Кључне речи: појмовник, граматички термини, лингвистички термини, дефиниције, појмови.

Речник појмова и термина

метафора – (грч. *metaphora*, пренос) универзални језички механизам при коме су реч или синтагма употребљени у пренесеном, умереном значењу заснованом на поређењу два различита појма по сличности. Значења настала метафорски карактеристична су најчешће за полисемичне (вишезначне) речи: *крило* авиона, *језичак* ваге, *нога* стола; *сребрна* јела, *бакарно* лишће; ветар *јауче*, мраз *уједа* образе.

метонимија – (грч. *metonymia*, замена имена) универзални језички механизам у коме се једна реч или синтагма појављује у пренесе-

ном значењу заснованом на поређењу по блиској појмовној (логичкој) вези са оним што та реч или синтагма значе у примарном значењу. У логичкој вези могу бити узрок и последица, оруђе и лице, предмет и садржај, конкретно и апстрактно итд.: *буни се го и бос*, живети од *својих руку*, од *Косова* до данашњих дана, попити *чашу вина* и др.

мимика – (грч. *mimikos*) покрет лица као пратилачка појава при говору. Мимиком се појачава говорни ефекат или замењује говор.

минускула – (лат. *minusculus*) мало слово; мало слово у старој грчкој и латинској писмености.

Мирослављево јеванђеље – најзначајнији и најдрагоценији писани споменик из друге половине 12. века (1193. година). Писар Глигорије дијак писао је ово јеванђеље за брата Стефана Немање – хумског кнеза Мирослава, сина Завидина. М. јеванђеље чувано је дуго у Хиландару, све док га није српски краљ Александар Обреновић 1896. г. при посети манастиру добио од братства на дар. Данас се чува у Народном музеју у Београду.

мисаона именица – в. апстрактна именица.

младограматичарска школа – лингвистички правац (настао на универзитету у Лајпцигу) који заступа мишљење да се гласовне промене врше по одређеним правилима, доследно и без изузетка. Присталице овог правца бавиле су се историјском граматиком, посебно фонетиком, компаративистиком и проблемима дијалектологије.

млађи штокавски дијалекат – в. новоштокавски дијалекат.

множина – плурал, део система граматичке категорије броја којим се обележава више јединки односно особина више јединки код именских речи (именица: град/*градови*, заменица: ја/*ми*, придева: жут,-а,-о/*жути,-е,-а* и глаголских придева: побледео,-ла,-о/*побледели,-е,-а*) односно код глаголских речи: множина је облик глагола којим се означава да се процес (радња, стање, збивање) приписују већем броју субјекта, тј. субјекту у множини: ти си читао / ви *сте читали* итд.

могући начин – в. потенцијал.

модалан – (лат. *modalis, modus*, начин) начински.

модална реченица – в. начинска реченица. Овај термин неки граматичари употребљавају и уопште за реченицу у којој је глаголско време у модалној употреби.

модална речца (партикула) – реч којом се истиче субјективни, лични став у односу на оно што се реченицом казује: Ја *заиста* долазим. Ти *баи* њега тражиш. Он, *међутим*, неће доћи. Најчешће модалне речце су: *вероватно, дакако, ваљда, заиста, збиља, можда, свакако, (по)сигурно, наравно* итд.

модална употреба глаголских времена – употреба глаголских времена у функцији означавања става према још неизвршеној радњи. У српском језику ову функцију имају начини/модуси: императив, потенцијал, футур II, којима се изриче заповест, жеља, воља, могућност, услов, вероватноћа и сл. Али поред ових глаголских начина модалну употребу могу да имају и глаголска времена, нпр. презент: *Идем* да купим карте; аорист: Ви идите двору бијеломе, / *А ја одох* Смедереву граду и др.

модални глаголи – глаголи чије лексичко значење има и значење личног става: жеље, намере, хтења, страха, уверености, сумње и сл.: *хтети, желети, морати, требати, намерава-ти, ведровати, бојати се, страховати* итд.

модални израз – конструкција којом се исказује лични став: Он је, *разуме се*, дошао последњи. Ми смо, *према томе*, победници.

модел – (фр. *modèle*) устаљени распоред језичких јединица карактеристичан за један језик, образац, узор: творбени модел, морфолошки модел, реченични модел и др.

модерни језик (језици) – живи језик који у датом тренутку служи као средство споразумевања одређеног народа, нације. Такви су: српски, енглески, француски, руски итд. Супротно су: латински, старословенски и сл. мртви језици.

модус – (лат. *modus*) у српском језику назив за глаголске облике који изражавају став субјекта према још неоствареној радњи: императив, потенцијал и футур II.

моменат говора – временски период, тренутак говорења кад се врши глаголска радња.

монорема – (грч. *monos*, сам и *to rema*, реч, говор) реченица која се састоји од само једног члана било да је лични глаголски облик: *Пада!* или да није лични глаголски облик: *Снег? Немогуће!*

моносемичан – једнозначан. Моносемичне речи су, нпр.: *клавир, калијум, водоинсталатер*.

моносилабичан – који има само један слог: *он, брат, код, врт* и сл.

моносилабични језици – језици који се састоје претежно од једнословних, моносилабичних речи, нпр. кинески језик.

морфема – (грч. *morphe*, облик) најмања, обично несамостална, језичка јединица којој се приписује лексичко, творбено или граматичко значење. Морфеме могу бити коренске, творбене и граматичке (функционалне). Коренска морфема носи информације о лексичком значењу речи (она је у облику корена речи или целе речи), творбена морфема је у облику афикса (префикс, суфикс, инфикс) и спецификује значење речи, а граматичка морфема је у облику наставка за облик и показује граматичку функцију речи (собица; за-пис-а-ти).

морфологија – (грч. *morphe*, облик *logos*, реч, наука) део граматике који се бави врстама и облицима, променом речи (деклинација и конјугација).

морфолошка норма – нормативна правила стандардног језика која регулишу систем промене речи, нпр. правилно је 3. л. мн. презента од глагола *радити* – *раде* а не *раду*.

морфолошка ознака – облички знак значења или функције неке језичке јединице: морфолошка ознака ген. јд. именица ж. рода на *-а* је *-е*: *сестра, сестре*.

морфо(фо)нологија – део граматике који се бави фонолошком структуром морфема: *снизити–снизавати, потпредседник*.

мотивисана реч – у творби речи, означава реч код које је, са синхроним становишта, видљива веза са другом речју према којој је настала. Такве су изведенице и сложенице: жалити се – *жалба, коњ – коњић; ловокрадица*.

мотивна реч – проста реч, немотивисана реч: *земља, син, вода*.

моција рода – (лат. *motio*, кретање) разликовање рода – мушког, женског, средњег.

моциони знак – морфолошко обележје природног или граматичког рода: *коњ-ић*.

моциони суфикс – суфикс за творбу именица супротног природног или граматичког рода: доктор – доктор+*ица*, министар – министар+*ка*.

Мркаљ Сава (1783–1833) – реформатор српске ћирилице пре Вука који није успео да реформу спроведе до краја. Његова решења су била *тѣ, дѣ, љ, нѣ*, за гласове *ћ, њ, љ, њ*.

мртви језици – језици који се у садашње време не употребљавају као говорни језици. Такви су *старословенски, латински, класични грчки*.

Мушички Лукијан (1777–1837) – архимандрит у манастиру Шишатовца, пријатељ и сарадник Вука Караџића, који је једно време подржавао Вукову делатност, а касније се залагао за старословенски језик.

н – алвеоларно-носни сонант; п. скраћеница за neutrum (средњи род).

Н. – скраћеница за номинатив.

набрајање – у логичкој интерпункцији, један од случајева за стављање зареза.

наводници – графички знаци којима се обележавају: оригинално пренете, цитиране туђе речи; када се наводе наслови књижевних, научних и др. дела или кад се стављају код непоуздане речи која се због нечега доводи у сумњу.

нагласак – в. акценат.

наглашена реч – 1. акцентована реч; 2. реч која се истиче у реченици.

наглашени слог – изразитији слог у речи који је носилац акцента.

надимак – друго лично или породично име које понекад постаје и саставни део личног имена или презимена и пише се великим словом: Јован Јовановић *Змај*, Владислав Петковић *Дис*, Радован *Бели* Марковић.

надредни знак – знак као графичко разликовно обележје појединих слова у српској латиници: *ć, č, ž, š*.

назал – глас при чијој артикулацији један део ваздушне струје пролази кроз носну дупљу. У савременом српском језику назални карактер имају *н, м* и *њ*.

намерна (финална) реченица – врста зависносложених реченица којима се исказује намера, циљ глаголске радње више (главне) реченице са којом се веже: Отишао је на станицу *да купи карту за воз*.

напоредне (независносложене) реченице – независне реченице у сложеној реченици које стоје једна према другој у напоредном односу, паратакси. Систем независних напоредних реченица по смислу онога што исказују има неколико врста. То су: *саставне, раставне, супротне, закључне, искључне*.

напоредне сложенице – именичке или придевске сложенице настале спајањем две именице или два придева с истом функцијом, које стоје у напоредном синтаксичком односу: *даниноћ, стармали, југоизапад* итд.

наречје – више дијалеката српског језика обједињених неким заједничким цртама који су добили називе према изговору упитне заменице за ствари: *што* – штокавско наречје, *ча* – чакавско и *кај* – кајкавско наречје. Штокавско наречје заузима целу Србију, Црну Гору, Босну и Херцеговину и велики део Хрватске. Штокавско

наречје се према развоју акцента и облика дели на *старије штокавске* и *новије штокавске* (новоштокавске) говоре. Према изговору старог гласа „јат“ штокавско наречје се дели на екавски, ијекавски и икавски изговор. Књижевни српски језик има два изговора: *екавски* и *ијекавски*.

народни језик – средство комуникације у широким народним слојевима, за разлику од књижевног (стандардног) језика.

наставак за облик – знак обележености који чини један или више гласова који означава разлику у систему облика једне речи: дан, дан-а, дан-у, дан, дам-ом, дан-у.

национални језик – језик којим говори цео један народ.

начин – в. модус.

Наш језик – језички часопис који је 1932. године покренуло Лингвистичко друштво у Београду с намером да брине о култури српског књижевног језика. Тај часопис и данас излази редовно, издаје га Институт за српски језик.

негација – негирање, одрицање.

независна специјална реченица – в. *непотпуна реченица*.

независни падежи – падежи (номинатив и вокатив) који стоје самостално и не зависе од других речи у реченици.

независносложене реченице – в. напоредне реченице.

немаркиран – необележен.

немотивисана реч – проста реч која се својим гласовним склопом или значењем не може довести у везу са другим речима.

ненаглашени облик – в. енклитика.

ненепчани сугласници – непалатални сугласници који у вези са *ј* мењају своју природу и прелазе у палатале.

необележеност – в. обележеност.

неодређене именичке заменице – подврста именичких заменица *неко* и *нешто* који-

ма се упућује на неодређено лице или предмет. *Нешто* се употребљава и у значењу количинског прилога *мало*: Има *нешто* новца.

неодређене количинске заменице – заменице које поред величине означавају уз мањи број појмова и неодређену количину: *Неколико* година сам био без посла. Дај ми *неколике* јабучке.

неодређене придевске заменице – подврста придевских заменица које упућују на неодређени појам: *неки, некакав, нечији, неколик* итд.: *Неки* студенти су положили већину испита.

неодређени придевски вид – краћи облик неких описних придева са именичком променом: *леп* човек, *лепа* човека, *лепу* човеку ... о *лепу* човеку.

неологизам – (грч. *neos* + *logos*) нова реч у језику која још није у општој употреби: *кејфоровац, сачекуша, лузер* итд.

непосредни говор – в. управни говор.

непостојано а – назив за вокал *а* који се у једним облицима речи јавља а у другим облицима исте речи га нема: *лонац – лонца – лонаца; сладак – слатка; дошао – дошла* итд.

неправи објекат – именичка јединица у било ком зависном падежу осим акузатива без предлога и партитивног генитива којом се допуњавају непрелазни рекцијски глаголи: *Бојао се мрака. – Служио је домовини. – Причала је о путовању. Марко се бавио спортом.*

непотпуна реченица – реченица која формално нема све главне реченичне делове, најчешће предикат, али врши комуникативну функцију: *Где идеш? У Београд. – Ми о вуку, а вук на врата! – Ено аутобуса!* Уп. независна специјална реченица.

неправи повратни глаголи – повратни глаголи код којих се литички облик повратне заменице *се* не може заменити са *себе*: *стидети се, бојати се, љутити се, црвенети се.*

неправилна компарација – компаративи неких придева: *бољи-добар, гори-зао, мањи-мален, већи-велик* који нису настали додавањем наставка: *-иј(и), -ј(и) или -ш(и).*

непрелазни (интранзитивни) глаголи – глаголи за чије вршење није потребан објекат исказан у облику акузатива без предлога: *ићи, седети, падати, љутити се, лежати.*

непродуктивна реч – немотивисана реч која својим гласовним склопом и значењима не може послужити за творбу нових речи.

непродуктивни суфикс – суфикс који се више не јавља у творби нових речи.

непроменљиве речи – речи које се јављају увек у истом облику у реченицама: већина прилога, предлози, везници, речце, узвици.

непроменљиви бројеви – основни бројеви од *пет* па даље.

непце – део усне дупље и говорног апарата кога чини предње (тврдо) непце и задње (меко) непце.

непчани сугласници – сугласници који се творе на предњем непцу: *ц, ч, ж, ш, ђ, ћ, њ, љ, ј* или задњем непцу: *к, г, х.*

несамосталне речи – речи које се у синтагмама или реченицама јављају да ближе одреде друге речи. То су: придеви (*вредан* ученик), прилози (*лепо* пева), предлози (*без* мајке), везници (Ми причамо, *а* он ћути), неке заменице (*моја* учитељица, *овај* град).

несвршени глаголски вид – граматичка значењска категорија неких глагола неограниченог трајања у које спадају а) трајни (дуративни): *писати, певати, ићи* итд. и б) учестали (итеративни) глаголи: *падати, скакутати, куцкати.*

неуправни говор – начин говора у коме се нечије речи не наводе у изговореном облику него зависном изричном реченицом.

неутрум – (лат. *neutrum*) средњи род у деκлинацији.

новинарски стил – језички функционални стил у текстовима новинских и електронских медија који се одликује кратком реченицом и избором речи које су познате ширем кругу читалаца или слушалаца различитог образивања. Уп. публицистички стил.

Новосадски договор – договор књижевних и језичких стручњака 1954. године у Новом Саду о јединственом књижевном језику: *српскохрватски / хрватскосрпски* Срба, Хрвата, Црногораца и Муслимана који карактеришу два равноправна изговора (екавски и ијекавски) и два писма у равноправној употреби: ћирилица и латиница. Резултат тог договора је заједнички Правопис српскохрватског (одн. хрватско-српског) књижевног језика (Нови Сад – Загреб, 1960) који је у Србији званично био у употреби од 1960. до 1996. године.

новоштокавска акцентуација – акцентуација млађих говора штокавског наречја, новоштокавских говора (што су у основици српског књижевног језика) које карактеришу четири акцента (два силазна и два узлазна) и неакцентована дужина. Акценти силазне интонације могу стајати само на првом слогу, па једнословне речи имају само силазне акценте. Акценти узлазне интонације могу стајати на било ком слогу осим последњем и не могу стајати на једносложним речима.

новоштокавски дијалекти – дијалекти који имају седмочлани падежни систем и новоштокавску акцентуацију коју карактеришу четири акцента. То су шумадијско-војвођански дијалекат екавског изговора и источнохерцеговачки дијалекат ијекавског изговора, који су у основици српског књижевног језика.

ном. – скраћеница за номинатив.

nomina actionis – (лат.) имена радњи, обично именице које именују радњу: *читање, певање, свирање, сеоба, берба, жетва*.

nomina agentis – (лат.) именице које означавају вршиоце радњи, обично именице изведе-

не од глаголске основе: *возач, кувар, пекар, копач, писац* итд.

nomina attributiva – (лат.) именице које означавају имаоце неких особина: *вранац, глупак, зекуља, белац, плавуша* итд.

nomina instrumenti – (лат.) именице које означавају називе оруђа: *потирача, жетелица, копачица, брисач, усисивач* итд.

nomina loci – (лат.) имена места, локалитета: *селиште, шљивик, Буковик, кућиште* итд.

номинатив – (лат. *nominativus*) независни падеж који се узима и као основни облик самосталних и деклинабилних речи. Употребљава се најчешће (1) у функцији реченичног субјекта и (2) у функцији именског дела предиката, предикатива.

норма књижевног језика – систем правила који регулише употребу језичких средстава у говору једне друштвено-језичке заједнице и појединаца који јој припадају. Она се састоји од правописне, граматичке, акценатске и лексичке норме.

нормативан – који даје, прописује систем правила одређеног језика, нормира језичке чињенице: нормативна граматика, нормативни речник и сл.

носна дупља (шупљина) – део говорног апарата који учествује у артикулацији назалних гласова.

нулта морфема – морфема која није гласовно, фонемски остварена.

нулти наставак (афикс) – одсуство наставка (али са нултом вредношћу) у неким облицима промене речи у односу на друге облике који имају посебне наставке. Нпр. у номинативу јд. именица мушког рода на сугласник: син-*о*, син-*а*, син-*у* ... итд.

о – средњи самогласник задњег реда. У ћирилици 18. слово азбуке, а у латиници 21. слово абетеде.

обавезна детерминација – у синтакси падежа појава обавезне употребе одредбене речи уз поједине падежне облике: *девојка п л а в и х очију, човек м а л о г раста*.

обавештајне (изјавне) реченице – тип независних реченица с комуникативном вредношћу обавештења, пружања информације које су обележене интонацијом, спуштањем гласа (у говору) одн. тачком (у писању): *Саша је отпутовао*.

обележеност / необележеност – присуство одн. одсуство неког битног граматичког обележја у некој језичкој јединици. Нпр. у алтернацији *д : т* констатује се да оба гласа имају исте артикулационе карактеристике, али је *д* обележено у одређеној позицији јер је звучно у односу на безвучно *п*.

објекат – (лат. *objectum*) реченични конституент у облику именичке јединице којим се допуњава глагол. У српском језику разликујемо *прави објекат* и *неправи објекат*.

објекатска реченица – зависна реченица која у односу на главну реченицу стоји у функцији објекатске допуне одн. објекта: *Осећа да ће се нешто десити*. Жали се како га прогоне.

облик – граматички термин за целину основне и наставка једне речи. Нпр. падежи су различити облици једне речи, или: глаголска времена су различити облици једног глагола.

облички наставак – наставак за (падежни) облик.

образац (парадигма) – систем промене облика у којима се јавља једна реч и по коме се мењају све (већина) речи истог типа. Свака категорија променљивих речи има своје обрасце и њихов број је за поједине врсте речи различит.

образовање речи – в. творба речи.

обрнути ред реченица – редослед зависносложених реченица при коме зависна реченица долази на прво место у односу на вишу (главну) реченицу, инверзија.

односне (релативне) реченице – зависне реченице чији се садржај приписује именичким појмовима на које се оне односе или целој вишој реченици. Обележје ових реченица су односне (релативне) заменице: *који, чији, какав, колики, ко, шта*, односни прилози: *где, куда, камо, одакле, кад, колико*) и везник *што*: То је био мој брат *који студира у Паризу*; *Ко другоме јаму копа*, сам у њу пада.

односне (релативне) заменице – подврста придевских заменица које се у упитним и зависним односно-упитним реченицама јављају у упитном или односном значењу: *који, чији, какав,, колник (Који су студенти радили тест? – Чије су књиге остале на столу?)*; *На вратима је био младић, који је тражио пријема. Гледао сам филмове, какве раније нисам видео*. У односној функцији могу се употребити и упитне именичке заменице *ко* и *што*, као и придевске и именичке сложене с речцом год: *којигод, какавгод; когод, штогод* итд.

односни (одношајни) придеви – придеви који означавају однос, припадање именичком појму у широком смислу: *кућни, школски, народни* и др.

одредба – реч одн. облик речи који одређује појам уз чије име стоји. Могу бити *именичке одредбе* и *одредбе несамосталних речи*. Именичке одредбе су а) атрибути (придев или падежни облик именске речи): *Р у м е н е пруге већ шарају д а л е к и запад*. – Попили смо *чај од камилице*; б) атрибутиви (именица у служби одрђивања какве друге именске речи): Чуле су се *птице певачице*. – Присуствовао је и *кнез Александар Карађорђевић*; в) апозиција (именица или именичка синтама) која замењује неки именички појам (Београд, *главни град Србије*, налази се на ушћу Саве у Дунав); г) апозитив (придев или падежна синтагма): Мој брат, *раздраган и весео*, отишао је на фудбалску утакмицу. Одредбе несамосталних речи одређују глаголе (место, време, начин и др.), придеве и прилоге.

одредница – реч у речнику или другом лексикографском делу којој се даје значење или објашњава сам појам.

одређене заменице – в. опште заменице.

одређени придевски вид – дужи облик придева који одређује име већ познатог појма. Не јавља се у функцији именског дела предиката.

одричне заменице – подврста именичких (*нико*, *ништа*) и придевски заменица (*никоји*, *никакав*, *ничији*) којима се означава одрицање нечега: *Нико* није долазио. – *Никакве* пролазнике нисам видео.

окрњена основа – непотпуна основа у промени или творби речи: *Србин* – *Срби*, *низак* – *нижи*.

ономастика – (грч. *onomastikos*) део науке о језику који изучава властита и географска имена, њихова значења, облике, порекло.

ономатопеја – (грч. *onomatopoiia*) реч у којој се уочавају делови који подражавају звукове у природи: *фију*, *бум*, *кукати*, *цврчак*, *треснути*, *пљас*.

описни (квалитативни) придеви – група придева који означавају особине, каквоћу појмова уз чија имена стоје: *жут*, *нов*, *леп*, *добар*, *храбар*.

општа лингвистика – теоријска лингвистика која проучава својства језика као феномена, општа својства свих језика.

оралан – уснени: орални гласови.

оријентализам – назив за речи из источних језика (арапски, персијски, турски). Уп. турцизам.

ортоепија – (грч. *orthos*, прав и *epos*, реч) изговор, правила стандардног изговора, акцента.

ортографија – (грч. *orthographia*) правопис, нормирани начин писања у једном језику.

основа – а) у морфологији: граматичка основа је део речи који чува везу са лексичким

(појединачним) значењем речи, а то значи са значењем њеног корена, као и са граматичком категоријом (врстом) дотичне речи. Граматичке основе могу бити именске (које се добијају од генитива једнине деклинабилних речи) и глаголске (презентска и инфинитивна); б) у творби речи: творбене основе могу бити корени речи, граматичке основе речи али и целе речи (*пуковник* – *потпуковник*).

основни (главни, кардинални) бројеви – врста бројева који означавају колико има појединачно узетих појмова означених именицом уз коју стоје: *три* аутобуса, *осам* крава, *двадесет* два ученика, *тридесет пет* девојака, *сто осамдесет девет* дана итд.

отворени слог – слог који се завршава самогласником: *пи-са-ти*, *Ми-ла*, *ко-си-ли-ца*, *Ни-ко-ла*.

п – двоуснени безвучни сугласник; деветнаесто слово у ћирилици а двадесет друго у латиници.

падеж – облик именске речи којим се обележавају различити односи између речи у реченици. У српском језику разликује се седам падежа једнине и седам множине: *номинатив*, *генитив*, *датив*, *акузатив*, *вокатив*, *инструментал* и *локатив*.

падежни наставак – наставак за падежни облик речи (*кућа*, *кућ-е*, *кућ-и* ...).

палаталан – (лат. *palatum*, непце) који се твори на предњем, тврдом непцу, чију артикулацију карактерише мекоћа, палаталност. Палатални су сугласници: *ћ*, *ђ*, *ч*, *џ*, *ш*, *ж*, *љ*, *њ*, *ј*.

палатализација – гласовна промена у којој алтернирају к : ч, г : ж, х : ш, тј. смењивање задњонепчаних сугласника *к*, *г*, *х* (кад се нађу испред *е*, *и*) њиховим предњонепчаним алтернантима *ч*, *ж*, *ш*: *војник* – *војниче*, *друг* – *друже*, *дух* – *душе*; *вући* – *вучем*, *стрићи* – *стрижем*, *врћи* – *вршем*.

парадигма – систем промене који се узима као образац за дату категорију речи. В. образац.

парафраза – описно изражавање, описна конструкција уместо једне речи: *град на Нишави* – Ниш.

паратакса – (грч. *parataxis*) независно-сложене или напоредне реченице.

партицип – (лат. *participium*) глаголски придев.

партикула – (лат. *particula*) в. речца.

партитиван – (лат. *partitivus*) деони.

партитивни генитив – генитив који означава да се нешто неког појма само делимично тиче, деони генитив: седам *дана*, парче *хлеба* итд.

пасив – (лат. *passivum*) трпно глаголско стање, систем глаголских облика који означавају да се радња врши на субјекту као на објекту: *Њива је узорана*.

пасивна реченица – реченица која има пасивну конструкцију (с партиципским пасивом) где је субјектом исказан пацијенс а прелазни глагол је у облику пасива.

пацијенс – (лат. *patiens*) прави објекат у акузативу као објекат вршења глаголске радње; субјекат пасивне реченице.

пејоратив – погрдна реч изведена обично аугментативни суфиксима: *женетина*, *ножурда*, *волина* итд.

пејоративан – погрдан.

персоналне заменице – в. личне заменице.

перфекат – (лат. *perfectum*) прошло време, систем глаголских облика који се гради везом енклитичког облика презента помоћног глагола *јесам* и радног глаголског придева другог неког глагола: *ја сам читао*.

перфективни глаголи – глаголи свршеног вида: *кочити*, *скочити*, *погледати*, *наћи*.

перфектизација – додавањем префикса добијање перфективних (свршених) глагола од основних имперфективних: *гледати* – *погледа-ти*, *писати* – *написати*.

Пешикан Митар (1928–1996) српски лексикограф, дијалектолог, историчар језика, акцентолог и нормативиста. Радио у Институту за српски језик као редактор и уредник *Речника српскохрватског књижевног и народног језика* (1–17. том). Један је од уредника шестотомног *Речника српскохрватског књижевног језика* Матице српске. Значајна дела су му и: *Наш књижевни језик на сто година послје Вука* (1971), *Наша азбука и њене норме* (1993). Један је од главних аутора важећег *Правописа српског језика* Матице српске (Нови Сад, 1993).

писменица – застарели назив за граматiku. Прва граматика Вука Караџића звала се *Писменица сербског језика*.

плеоназам – (грч. *pleonazo*) пренатрпаност речима, изразима истог значења: *стара бака*, *како и на који начин*.

плурал – категорија граматичког броја, множина.

pluralia tantum – именице које имају само облике множине: *наочари*, *маказе*, *врата*, *Карловци*, *гусле* итд.

плусквамперфекат – (лат. *plusquamperfectum*) давнопрошло време које се гради од радног придева који се мења и облика имперфекта или перфекта помоћног глагола *бити*: *бејаш певао* или *био сам певао* итд.

плућа – део говорног апарата.

Повеља Кулина бана – Кулинова повеља Дубровчанима, значајан споменик писан народним језиком из 12. века (1189. г.) коју је писао банов дијак Радоје. У њој се Кулин куне Дубровчанима да ће им дозволити слободну трговину по његовој земљи, без икаквих намета, осим онога што му се да добровољно.

повратна заменица – лична заменица за свако лице *себе* (*се*) која се употребљава када је потребно поново исказати субјекат у неком зависном падежу: *Треба да се умивамо свако јутро* (значи: *да себе умивамо*).

повратни глаголи – глаголи који уза себе имају повратну заменицу/речцу *се*. Деле се на (1) *праве повратне (рефлективне) глаголе* (радњу субјекат врши сам на себи): *чешљати се, обува ти се*; (2) *узајамно-повратне (реципрочне) глаголе* (означавају радње које врше два или више субјеката заједно): *тући се, свађати се*; (3) *неправи повратни* (означавају радње, стања или збивања уз чије се глаголске облике повратна речца *се* не може тумачити као акузатив *себе*): *бојати се, чудити се, дочепати се*.

погодбене (кондиционалне, условне) реченице – зависне реченице којима се означава услов за реализовање ситуације означене вишом реченицом. Оне имају функцију одредбе услова: Ако добијем карте, *отићи ћу на премијеру*. Везници су: *ако, уколико, ли, кад, да*.

погодбени начин – в. потенцијал.

поетски језик – језик песама, песнички језик.

позајмљеница – страна реч која је из језика донатора преузета готова или фонетско-морфолошки адаптирана у неком другом језику и постала саставни део лексичког фонда тога језика. У српском језику најчешће позајмљенице су: *турцизми, грцизми, романизми, германизми, русизми, хунгаризми, бохемизми*.

позитив – в. поређење (компарација).

поименичавање – употреба несамосталних речи у именичкој функцији: нпр. поименичавање придева – пољопривредно *добро*.

показне (демонстративне) заменице – подврста придевских заменица којима се упућује на лице или предмет, односно неке њихове особине које су у близини говорног лица (*овај*

или *оволики*) или лица којему се говори (*тај, толики*) или неприсутног лица (*онај, онолики*).

покретни самогласници – самогласници чије присуство на крају неких облика није обавезно: *овом–овоме, сад–сада, белог–белога*.

полиглота – особа која говори више језика.

полисемија – особина лексема (речи) да имају више значења, вишезначност.

полонистика – наука која се бави проучавањем пољског језика и књижевности.

полугласници – назив за некадашње врло кратке, редуковане вокале неодређене артикулације. Постојала су два самогласника: тврди полугласник – тврдо јер и меки полугласник – меко јер, који су се обележавали посебним знацима.

полунаводници – интерпункцијски знаци који се употребљавају уместо наводника унутра реченице или текста који је већ обележен наводницима (‘ ... ‘).

полусложеница – реч постала срастањем двеју или више синтаксички или семантички чврсто повезаних речи тако да њени делови чувају своје акценте, а први део се не деклинира: *спомен-плоча, Шар-планина*.

помоћне речи – речи које немају индивидуална значења него показују однос међу другим речима, функционалне речи: предлози, везници, речце, узвици.

помоћни глаголи – глаголи који служе као спона између субјекта и предиката: *јесам, бити и хтети*. Помоћу њих се творе сложени глаголски облици.

поредбена (компаративна) реченица – зависно-сложена реченица у којој зависна реченица поређењем казује начин како се врши радња више реченице. Деле се на поредбене реченице за једнакост са везницима: *као, као да, као што, како, што, уколико, колико* (Увек је радио *како је хтео*) и неједнакост садржаја управне и зависне реченице са везницима: *него, него*

што, но (Боље ти је изгубити главу него своју одрешишту душу).

поређење (компарација) – граматичка промена својствена (описним) придевима (и прилозима посталим од описних придева) која се односи на исказивање већег или мањег степена особине која се казује придевом. Присуство особине неког предмета или појма означава се основним придевским обликом – *п о з и т и в о м*: *Бранко је вредан и надарен*. Први степен поређења је *к о м п а р а т и в* којим се казује особина у вишем степену од оне у позитиву: *Саша је вреднији и надаренији од Бранка*. Други степен попређења је *с у п е р л а т и в* који показује особину предмета или појмова у највишем степену у односу на оне са којима се пореди: *Милан је највреднији и најдаренији у разреду*. Компаратив се гради од позитива кад се на граматичку основу додају наставци: *-ј(и), -иј(и) и -ш(и)*: *јак–јачи, црн–црњи; храбар–храбрији, стар–старији; лак–лакши, мек–мекши*. Неправилан компаратив имају придеви: *добар–бољи, зао–гори, велик–већи, мали–мањи*. Суперлатив се гради тако што се испред компаративног облика дода суперлативна речца *нај*: *најмлађи, најјаснији, најхрабрији, најлепши, најгори*.

посесиван – који означава припадање, присвојни: *посесивни придев, посесивна заменица, посесивни генитив и др.*

последична (консекутивна) реченица – зависна реченица у сложеној реченици која означава последицу која проистиче из радње више реченице: *Толико су гласно причали на предавању да се није ништа чуло*. Најчешћи везници ових реченица су *да, те, како*, каткад с корелативима *тако, толико*.

посредни говор – в. неуправни говор.

постериоран – каснији, познији у односу на неку ситуацију.

постпозиција – положај зависног члана неке синтагме после главног члана: *језик српски, човек частан* и др.

посуђеница – в. позајмљеница.

потврдна реченица – у класичним граматикама: обавештајна реченица којом се исказује неко тврђење (за разлику од одричне реченице): *Мајка спрема јело*.

потенцијал (могућни начин) – систем глаголских облика (са значењем могућности, жеље, намере и сл. вршења или извршења радње) који се граде од облика аориста помоћног глагола бити и радног глаголског придева глагола који се употребљава (*ја бих радио, ти би радио, он би радио; ми бисмо радили, ви бистре радили, они би радили*). У 3. л. мн. не употребљава се облик аориста *бише* него *би* 3. л. јд. У овај глаголски облик убраја се и **потенцијал прошли** који се гради помоћу потенцијала помоћног глагола бити (*био бих ...*) и радног глаголског придева глагола који се употребљава: *је бих био радио, ти би био радио... они би били радили*.

почетно-свршени глаголи – врста свршених глагола који означавају почетак свршене радње: *запевати, појурити, заиграти*.

правилна множина – системска граматичка множина деклинационих речи (брод–бродови; коњ–коњи; студент–студенти; поље–поља; жена–жене итд.). Неке именице немају правилну множину: *око–очи, ухо–уши* или имају суплетивну множину: *човек–људи, пиле–пилад–пилићи*.

правопис (ортографија) – нормиран начин писања; систем правила у писању којима се прописује једнообразан начин употребе писмених знакова, интерпункције, скраћеница и др. у писаном језику. Може бити *етимолошки* и *фонетски*. Етимолошки (коренски) правопис своја правила заснива на начелу чувања порекла речи, корена и других делова (*Србин–српски, сладак–сладка*). Фонетски правопис своја правила писања заснива на начелу да сваком

гласу у говору одговара посебан знак у писму (*Србин–српски, сладак–слатка*).

Правопис српског језика – правописни приручник српског језика који се на основу одлуке министарства просвете и културе примењује званично у Србији у школама и установама културе од 1. јануара 1997. године. Аутори овога правописа су Митар Пешикан, Јован Јерковић и Мато Пижурица, а прво издање је издала Матица српска 1993. године. Овај правопис садржи два дела: Правила и њихови основи (15–327) и Речник уз Правопис (329–512).

Правопис српскохрватског књижевног језика – правописни приручник у ћириличком и латиничком издању Матице српске (Нови Сад) и Матице хрватске (Загреб) из 1960. године, настао на основу закључака Новосадског договора (1954. г.) који садржи Правописна правила (11–164), Правописне терминологије (165–170) и Правописни речник (171–829).

правописна норма – систем правописних правила која регулишу како треба нешто писати (нпр. правописна норма писања великог слова).

правописни речник – речник уз правописни приручник који даје поједине речи језика дате у оном облику какав по правописним правилима треба писати.

праиндоевропски језик – хипотетички језик до кога се долази попређењем индоевропских језика, прајезик из кога су се развили индоевропски језици. Претпоставља се да су Индоевропљани живели у 3. миленијуму пре нове ере у јужном степском делу Русије.

прајезик – најстарији језик, који се хипотетички успоставља компаративно-историјском реконструкцијом, од кога воде порекло генетски сродни језици (нпр. праиндоевропски, прасловенски, прабалтијско-словенски и др.).

праскави сугласници – експлозивни сугласници.

прасловенска језичка заједница – језичка заједница словенских народа (у време када су живели у североисточном делу Карпата, отприлике до 3. в. нове ере) када су говорили заједничким језиком.

прасловенски језик – реконструисани и хипотетички прајезик свих Словена из доба прасловенске језичке заједнице из кога су се развили сви словенски језици и дијалекти. Прасловенски језик се развио у три групе језика: *западнословенску* (пољски, чешки, словачки, лужицкосрпски), *источнословенску* (руски, украјински, белоруски) и *јужнословенску* (старословенски, бугарски, српски, македонски, словеначки, хрватски).

прашка лингвистичка школа – лингвистичко учење настало у Прагу 1926. године учешћем руских (Јакобсон, Трубецкој и др.) и чешких (Матезијус, Травничек, Хавранек и др.) слависта који су заступали гледиште да језик треба изучавати свестрано у свим функционалним стиловима, пре свега са синхроног, али и дијахроног аспекта.

предикат – поред субјекта други главни реченични конституент (члан) којим се именује, конкретизује и приписује ситуација субјекту. У функцији предиката се јављају глаголи. Предикат може бити *глаголски, именски и прилошки*. **Глаголски предикат** је реченични конституент код кога глагол у конгруентном (потврдном или одричном) личном глаголском облику именује, конкретизује и приписује ситуацију означену реченицом (*Марко пише / је писао / ће писати.*). **Именски предикат** је предикат који се састоји од глаголског дела предиката (енклитичког облика глагола *јесам/бити*) који врши функцију копуле (споне) и именског копулативног предикатива који може бити (1) придевска јединица (придев, придевска синтагма, придевска заменица, редни број) која стоји у номинативу и конгруира у роду и броју са субјектом (*Маја је вредна.*), (2) именичка јединица (именице, именичке син-

тагме, именичке заменице) која стоји у облику номинатива (*Маја је студенткиња.*) и (3) именичке јединице у неком падежу (обично квалификативног значења) (*Тај филм је у боји.*). **Прилошки предикат** је предикат кога чини копула и прилошки предикатив (прилошки део преди-

ката) којим се субјекту приписује место, стање или време реализације (*Факултет је близу. Весна је добро. Концерт је сутра.*).

(наставиће се)

Summary

The aim of this work is to offer students systematic and alphabetically organized glossary of grammar and linguistic terms, which can be found within teaching contents of Serbian language at Teaching Education Faculty. This glossary is particularly useful for students studying in the towns with not many libraries, and at places where no encyclopaedias, lexicons and dictionaries can be found. This form of presentation of grammar and linguistic contents will help users to adopt professional contents from the other angle and in an explicate way, by short definitions, with definite examples, if needed.

Key words: *glossary, grammar terms, linguistic terms, definitions, terms.*



Др Ибро Д. Вајт

Учитељски факултет, Призрен-Лепосавић

**Изворни
научни чланак**

Оспособљеност ученика за примену рачунара и интернета у школском учењу¹



***Резиме:** Предмет рада су позитивни ефекти примене рачунара и интернета у настави математике и реалне могућности за њихову примену у основној школи у Србији. Рад садржи преглед успеха ученика основних школа из математике традиционалном наставом, податке о опремљености школа у Србији рачунарима и о оспособљености ученика за примену рачунара и интернета. Анализа резултата потврђује слабости традиционалне наставе и указује на путеве побољшања ефеката учења математике применом информатичке технологије, али и на недовољну опремљеност школа рачунарима и на неодговарајућу усмереност ученика у његовој примени.*

***Кључне речи:** настава, математика, рачунар, интернет.*

Увод

Рачунар данас представља значајан део наше стварности. Његовом појавом живот и рад сваког савременог човека доживео је велике и значајне промене у образовању, на радном месту, комуницирању и провођењу слободног времена. Информатичке технологије у облику персоналног рачунара и интернета омогућавају равноправан приступ информацијама. Они пружају ученицима могућност да прелиставају, истражују, структурирају, организују и интерпретирају чињенице које више неће бити скуп података

него начин размишљања. То значи да се информације могу представити на више начина између субјеката у настави. Зато је обавеза нашег образовног система да обезбедити једнаке услове за учење и развијање стваралачких способности од најмлађих дана. Успешно припремање младих за живот у савременом друштву предвиђа да су активно укључени у процес учења, способни за преношење сложених идеја, способни за решавање сложених проблема и сналажење у нејасним ситуацијама, да критички мисле и сами доносе одлуке. Одговор на нека од ових питања могао би се дати применом нових технологија које омогућавају активно учење, доживљај успеха, пажњу, самопоштовање, компетентност и позитиван став према школи.

¹ Рад је настао на основу докторске дисертације „Могућности за унапређење наставе математике у основној школи”, Пале, Филозофски факултет.

Циљ рада је да преко података о успеху ученика основних школа укаже на неуспешност традиционалног образовања, а преко података о опремљености школа и оспособљености ученика за примену рачунара процени заинтересованости и спремност субјеката за примену информатичких технологија у настави, а за постизање њених већих ефеката.

Методолошки, приликом истраживања коришћено је анкетаирање, компарација и примена статистичких поступака за обраду и анализу података.

Успех ученика из математике

Грешке у организацији наставе у свим њеним елементима су редован пратилац наставног процеса. Оне су, у извесном смислу, фактор који ограничава оптималан успех ученика у савлађивању наставних садржаја. Истраживања вршена у бившим републикама показала су да је ниво знања из математике био мали како у предметној тако и у разредној настави (Круљ, 1991). Неуспех из математике је проблем и у другим земљама.

Степен усвојености наставних садржаја из математике приказан је помоћу табела успеха ученика у Републици Србији у периоду 2001-2004. године за шести, седми и осми разред јер се тај успех узима као мерило за „тежину задатака” пријемног испита у средње школе.

Табела 1. Успех ученика из математике 2001-2004. (у процентима)

Разред	Број ученика	2	3	4	5
Шести	272 275	36,66	21,74	17,99	23,61
Седми	272 030	39,37	21,71	17,10	21,82
Осми	269 542	36,45	21,23	17,39	24,93
Σ	813 847	37,49	21,56	17,50	23,45

Извор: Завод за вредновања рада у образовању

Резултати *Табеле 1* показују доминантну групу ученика који имају довољан успех из математике (37,49%), а са друге стране 59,05% ученика има довољан и добар успех што не охрабрује када закључујемо о ефикасности традиционалне наставе.

Табела 2 - Упоредни подаци (у процентима) за осми разред

Предмет	Број ученика	2	3	4	5
Математика	269 542	36,45	21,23	17,39	24,93
Општи успех	270 254	5,48	26,17	26,31	38,30

Извор: Републички завод за статистику

Резултати *Табеле 2* показују стање успеха ученика из математике и општег успеха завршних разреда основне школе. Доминантне групе су ученици са довољним успехом из математике (36,45%) и одличним општим успехом (38,30%). Са друге стране, 31,72% ученика има довољан и добар општи успех што наводи на претпоставку да сви они имају довољан успех из математике, чак и неки ученици са општим успехом врло добар.

Садашња настава представља проблематичну област у којој одсуство прилагођених поступака представља један од главних узрока слабог успеха. Резултати општег и успеха из математике директно су везани за оцењивање као сложену активност суочене са многим слабостима (субјективним и објективним), али је до данас једини еквивалент за постигнуће у настави. Објективно дата оцена има вишеслојну намену и садржи више елемената од којих је најважнији да је она показатељ посебних способности као основа за избор школе и занимања.

Анализа успеха показује да је неопходно иновирати наставу у свим њеним сегментима, а у оквиру свестраних промена у образовању. Специфичност математике и њене широке примене, издвајају наставу математике од осталих предмета и битно утичу на формирање целовите личности. Зато треба нагласити значај примене информатичких технологија у настави математике која изоморфно и једноставно приказује математичке објекте у току сложеног и вишестепеног наставног процеса.

Опремљеност школа рачунарима и коришћење интернета

Унапређење наставе, па и наставе математике, захтева опремање школских објеката савременим наставним материјалом и информатичком технологијом. Нове технологије, рачунари и интернет успостављају нове улоге субјеката у настави. Садашње стање опремљености школа за извођење савремене, али и класичне наставе, на недопустиво је ниском нивоу. Подаци прикупљени од Министарства просвете и спорта у јуну 2001. године (Ковач-Церовић, 2002: 49) говоре о стању опремљености у основним школама:

- број рачунара по школама - 0,65
- број ученика по рачунару - 180
- број наставника Информатике по рачунару - 4
- број школа по интернет вези - 31
- број ученика по једној интернет вези - 15.562
- број наставника Информатике по једној интернет вези - 11.

Истраживање обављено у периоду 2002-2004. године имало је циљ да се утврди стање опремљености школа за модерне приступе настави. Сложеност дефинисаног проблема обух-

ватио је 50 основних школа из свих региона Републике Србије.

Резултати истраживања

Табела 3 - Опремљеност и коришћење рачунара (у процентима)

Бр. школа	Бр. рачунара	Бр. рачун по школи	Настава	интернет	Припрема наставе	Заинтер. за учење прим. ИТ
50	316	6,3	68	62	28	96

Резултати Табеле 3 показују да се број рачунара по школама повећао у односу на предходни период. Школе рачунаре најчешће користе за наставу, интернет и др.. Школе су заинтересоване за учење применом информатичких технологија (96,00), па се може рећи да оне имају позитиван став према увођењу ових технологија у наставни процес.

Табела 4 - Сврха коришћења интернета

Бр. школа	Користи интернет	Бр. шк. по једној интернет вези	Медији за комуникацију	Подршка руковођењу	Извор образовних садржаја
50	62,00	1,61	58,00	22,00	12,00

Резултати из Табеле 4 показују да се повећао број школа које користе интернет у односу на претходни период. Школе најчешће интернет користе као медиј за комуникацију и подршку за руковођење а мање као извор образовних садржаја.

Анализа резултата показује да је опремљеност школа рачунарима неадекватна захтевима савремене наставе и да доминирају средства традиционалне наставе. Истовремено, њихов позитиван однос према увођењу ових технологија у наставни процес захтева од државних органа да приђе пројектовању, планирању и инвестирање у информатичку технологију и опреми школе потребним средствима, као и оспособи субјекте за њихову адекватну примену за побољшање ефеката учења.

Оспособљеност ученика за примену рачунара и интернета

У нашем систему основног образовања учешће информатичког образовања је симболично. Неких елемената информатичког образовања има у математици и техничким наукама, али то није примерено стицању информатичких знања већ су то углавном појединачни принципи и елементарна знања оријентисана ка другим наменама, а не ка информатичком образовању у смислу систематизованих знања. До недавно су се прве информације о информатичкој науци и технологији добијале у оквирима наставе основе технике и производње у средњој школи. Информатизација образовања је највиши организационо-технолошки процес рада у наставном процесу. Њихов развој захтева и оспособљеност свих субјеката у школи за примену у настави. Да би смо дошли до валудне процене оспособљености ученика за примену рачунара и интернета извршено је анкетање 11.354 ученика од првог до осмог разреда у 50 основних школа у Републици Србији. Анкетање је имало за циљ да се на основу резултата процени стање оспособљености ученика за примену рачунара и интернета у функцији подизања квалитета знања ученика и за самообразовање. Резултате истраживања приказујемо у наредним табелама.

Табела 5 - Посебовање и свха коришћења рачунара (у процентима)

Регион	Бр. ученика	Посед. рачунара	Игрице	интернет	Пис. текст.
Град Београд	1 790	35,08	32,51	20,67	5,02
Цен. Србија	7 030	34,56	33,14	19,38	8,42
Војводина	1 704	36,62	31,39	16,96	5,86
К и М	830	9,75	6,98	2,04	1,68
Реп. Србија	11 354	32,69	30,87	17,95	6,94

Резултати Табеле 5 показују да 32,69% ученика основних школа поседује рачунар. Посматрајући регионално, има одступања зависно од економског развоја средине. Ученици рачунар користи за игрице, интернет и др.

Табела 6 - Коришћење и сврха коришћења интернета (у процентима)

Регион	Број ученика	Користи интернет	Електронска пошта	Посећивање сајтова	Заинтер. за учење помоћу интернета
Град Београд	1 790	20,67	50,54	25,67	64,35
Цен. Србија	7 030	19,38	51,65	23,33	74,97
Војводина	1 704	16,96	42,90	24,91	67,84
К и М	830	2,04	52,94	17,64	88,19
Реп. Србија	11 354	17,95	49,23	29,23	73,19

Резултати *Табеле 6* говоре да ученици интернет користе за слање електронске поште и за посећивање различитих сајтова. Одступања везана за регион нису од значаја осим простора КиМ. Степен заинтересованости за учење помоћу интернета (73,19%) показује њихов позитиван однос према увођењу и примени информатичких технологија у настави и самообразовању, али само на нивоу уверења.

Претходни резултати говоре о поседовању и коришћењу рачунара и интернета према територијалном принципу. Занимљива је анализа резултата добијених према разредима с обзиром да је употреба ових средстава везана и за психофизички развој ученика. Тај развој детерминисан је искуством и вештинама које омогућају у великој мери лакшу и квалитетнију примену нових технологија. Познато је да је деци од 6-10 година потребно што више физичке активности, игре и само игре... Читав утицај медија је такав да се деца мање играју већ приоритет имају игре.

Поред учења у школи деца много садржаја науче користећи разноврсне медије, међу којима посебно место заузима интернет. Наиме, деца иду у школу на наставу само 180 до 190 наставних дана, а са новим медијима се сусрећу 365 дана. Зато је важно истражити и научно објаснити улогу нових медија за доживотно самообразовање.

Примена рачунара и интернета од стране ученика млађих разреда основне школе и анализа резултата изложена је у наредним табелама.

Табела 7. Поседовање и коришћење рачунара (%), први разред

Регион	Бр. ученика	Поседује рачунар	Игрице	интернет	Писање текста
Град Београд	212	33,01	100,00	11,79	21,42
Цен. Србија	829	32,20	92,13	12,90	23,22
Војводина	191	31,93	104,91	6,28	31,14
К и М	94	21,27	30,00	2,12	-
Реп. Србија	1 326	31,52	92,34	11,01	19,37

Резултати *Табеле 7* показују да ученици првог разреда рачунара користе за игрице као доминантну активност повезану са њиховим психофизичким развојем.

Табела 8 - Коришћење и заинтересованост за учење помоћу интернета (%), први разред

Регион	Користи интернет	Електронска пошта	Игрице	Посећује сајтове	Заинтер. за учење интернетом
Град Београд	11,79	28,00	20,00	8,00	69,81
Цен. Србија	12,90	47,66	44,85	10,28	82,75
Војводина	6,28	41,66	50,00	-	65,96
К и М	2,12	-	100,00	-	85,10
Р. Србија	11,01	43,15	41,78	8,90	75,33

Табела 8 показује да је коришћење интернета такође повезано за психофизички развој деце, али су заинтересовани и уверени за учење помоћу њега.

Табела 9 - Поседовање и коришћење рачунара (%), други разред

Регион	Бр. ученика	Поседује рачунар	Игрице	интернет	Писање текста
Град Београд	216	32,87	97,18	8,79	28,16
Ц. Србија	905	32,04	91,72	13,48	28,33
Војводина	204	29,41	91,66	12,25	28,33
К и М	119	10,92	84,61	-	22,11
Р. Србија	1 444	30,05	92,39	11,49	22,11

Резултати Табеле 9 показују да ученици другог разреда рачунар користе за игрице као доминантну активност која је повезана са њиховим психофизичким развојем.

Табела 10 - Коришћење и заинтересованост за учење помоћу интернета (%), други разред

Регион	Користи интернет	Електронску пошту	Игрице	Посећује сајтове	Заинтер. за учење интернетом
Град Београд	8,79	42,10	21,05	26,31	69,44
Ц. Србија	13,48	57,37	40,98	16,39	75,80
Војводина	12,25	56,00	16,00	-	78,43
К и М	-	-	-	-	93,27
Р. Србија	11,49	55,42	34,93	15,06	76,66

Табела 10 показује коришћење интернета за слање електронске поште, игрице и посећивање разних сајтова као и заинтересованост за учење помоћу интернета.

Табела 11 - Поседовање и коришћење рачунара (%), трећи разред

Регион	Бр. ученика	Поседује рачунар	Игрице	интернет	Писање текста
Град Београд	216	37,03	87,50	17,59	7,50
Ц. Србија	876	31,62	90,97	15,29	21,29
Војводина	197	29,94	98,30	13,19	5,08
К и М	100	11,00	90,90	4,00	36,36
Р. Србија	1 389	30,74	91,33	14,54	16,86

Карактеристика резултата Табеле 11 огледа се у томе да се повећавају активности коришћења интернета за слање електронске поште.

Табела 12 - Коришћење и заинтересованост за учење помоћу интернета (%), трећи разред

Регион	Користи интернет	Електронску пошту	Игрице	Посећује сајтове	Заинтер. за учење интернетом
Град Београд	17,59	76,31	7,89	23,68	61,57
Ц. Србија	15,29	38,05	35,07	13,43	78,76
Војводина	13,19	42,30	42,30	19,23	58,37
К и М	4,00	50,00	25,00	25,00	80,00
Р. Србија	14,54	46,03	30,69	16,33	73,29

Табела 12 показује да је доминантна активност коришћења интернета слање електронске поште и посећивање разних сајтова која се повећава, а активност везана за игре опада.

Табела 13 - Поседовање и коришћење рачунара (%), четврти разред

Регион	Бр. ученика	Поседује рачунар	Игре	интернет	Писање текста
Град Београд	225	33,33	93,33	14,22	17,33
Ц. Србија	985	31,26	100,32	18,57	28,24
Војводина	234	35,47	93,97	17,09	19,27
К и М	100	8,00	87,50	2,00	25,00
Р. Србија	1 544	30,69	97,89	16,64	24,47

Резултати Табеле 13 показују да поседовање рачунара задржава исти тренд али се повећава активност коришћења интернета. Развој ученика и њихово све веће интересовање детерминише њихове активности.

Табела 14 - Коришћење и заинтересованост за учење помоћу интернета (%), четврти разред

Регион	Користи интернет	Електронску пошту	Игре	Посећује сајтове	Заинтер. за учење интернетом
Град Београд	14,22	43,75	15,62	25,00	63,55
Ц. Србија	18,57	57,37	22,40	17,48	69,13
Војводина	17,09	42,50	22,50	22,50	76,06
К и М	2,00	100,00	-	-	86,00
Р. Србија	16,64	53,69	21,40	19,06	70,53

Резултати Табеле 14 говоре да ученици интернет користе за електронску пошту, а да се иг-

рице као активност занемарују. То може да се тумачи психофизичким развојем ученика и њиховом све већем интересовању за учење и самообразовање.

Табела 15 - Поседовање и коришћење рачунара (%), I – IV разред

Разред	Бр. ученика	Поседује рачунар	Игре	интернет	Писање текста
Први	1 326	31,52	92,34	11,01	19,37
Други	1 444	30,05	92,39	11,49	22,11
Трећи	1 389	30,74	91,33	14,54	16,86
Четврти	1 544	30,69	97,89	16,64	24,47
Σ	5 703	31,00	93,48	13,42	20,70

Табела 15 даје збирни преглед поседовања и коришћења рачунара и помаже праћење активности ученика, а везано за њихов психофизички развој.

Табела 16 - Коришћење и заинтересованост за учење помоћу интернета (%), I-IV разред

Разред	Користи интернет	Електронску пошту	Игре	Посећује сајтове	Заинтер. за учење интернетом
Први	11,01	43,15	41,78	8,90	75,33
Други	11,49	55,42	34,93	15,06	76,66
Трећи	14,54	46,03	30,69	16,33	73,29
Четврти	16,64	53,69	21,40	19,06	70,53
Σ	13,42	49,57	32,20	14,84	73,95

Резултати Табеле 16 показују збирни преглед коришћења интернета и могу се пратити тенденције активности ученика у односу на њи-

хов психофизички развој и сазнајни процес. Виок степен заинтересованости за учење помоћу интернета (73,95%) показује њихов позитиван однос према увођењу и примени информатичких технологија у настави и самообразовању, али само на нивоу уверења.

Истраживања у свету и код нас (Солеша, 2006) показује да је могуће учити помоћу рачунара и интернета од првих дана обавезног школовања. интернет и мултимедијски пројекти на вебу могу помоћи доживотном образовању најмлађе и најстарије популације. Свака настава има за циљ да адекватном организацијом постигне најбоље образовне ефекте. Мисаоно ангажовање ученика има огроман значај на квалитет усвојених знања, зато коришћење рачунара у реализацији наставних садржаја треба да подстичу то ангажовање и обезбеди да сваки ученик буде максимално активан. Рачунари у настави имају значајну улогу у њеној индивидуализацији. Помоћу рачунара ученици управљају процесом усвајања нових знања, врше самостално тестирање, добијају повратну информацију о успешности, рачунар нуди питања и одговоре. Примена рачунара омогућава напредовање корак по корак све до потпуног савладавања градива. Због звучних и визуелних ефеката учење помоћу рачунара постаје занимљивије, а тиме је и мотивација већа. Посебно треба нагласити вредновање резултата рада у чему је рачунар објективнији. Учењем помоћу рачунара ученици индивидуално напредују, односно, бољи ученици брже уче не чекајући слабије који такође уче својим темпом. Рачунари за ученика представљају моћно средство за развијање позитивних особина и њихов интелектуални развој. Неки научни кругови говоре о утицају информатичке технологије на асоцијализацију деце, што нема основе јер деца брзо науче да користе рачунар као средство а онда се враћају игри и дружењу. На тај начин учење помоћу рачунара и интернета подстиче укупан развој ученика, а настава и учење иду испред развоја ученика.

Закључак

Информатичке технологије делују на савремени друштвени живот и постају све присутније у нашој свакодневници. интернет као својеврсни кибернетички простор саставни је део општих социјалних интеракција. Пошто су се потребе нашег живота и радног окружења промениле, потребно је променити и концепт стицања знања. Образовање и настава представљају проблематичну област у којој одсуство прилагођених поступака узрокује слабе ефекте у постигнуће ученика. Са друге стране, носеће стубови унапређења система образовања представља опремљеност школа савременом наставном технологијом која суштински успоставља нове улоге у настави.

Анализа резултата показује да се број рачунара по школама повећао али је и даље неадекватан захтевима савремене наставе. Истовремено, школе показују позитиван однос према иновацијама у настави, па је потребан озбиљан приступ пројектовању, планирању и инвестирање у информатичке технологије.

Информатичка знања у нашем систему основног образовања су симбилична. То нису знања и вештине примерене стицању информатичког образовања. Дакле, не постоји одговарајућа организована активност усмерености ученика за примену рачунара и интернета у настави. Међутим, рачунар и интернет за ученике нису више непознаница, него део њихових живота, њиховог радног дана. Њихов свет не бисмо могли разумети без познавања и функционисања рачунара и интернета. Зато на питање када увести информатичке технологије у настави, пре науке је одговорила пракса, што значи да ученици ту технологију користе чак пре својих наставника.

Литература

- Круљ, С. Р. (1991): *Грешке у настави и њихово отклањање*, Београд, Сремпублик, „Ново слово”.
- Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд, Медиограф.
- *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (приређивач Тинде Ковач-Церовић, Љиљана Левков) (2002): Београд, Министарство просвете и спорта, Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу.
- Солеша, Д. (2006): *Образовна технологија*, Нови Сад, Сомбор, Учитељски факултет.

Summary

Positive effects of application of computers and the Internet in teaching mathematics and possibilities of their application in primary schools in Serbia are the subject of this paper. It includes school report of the marks of the students in primary schools taught math in the traditional way, data about equipment in schools and capability of students for the use of computers and the Internet. Analysis of the results proves weakness of traditional teaching and shows the ways of improving the ways of the effects of learning mathematics applying IT and also insufficient equipment of schools with computers and inappropriate direction of students towards its use.

Key words: *teaching, mathematics, computer, the Internet.*

Изворни
научни чланак

Др Славољуб Хилченко
ОШ „Никола Вукићевић”, Сомбор



Образовни софтвер као подстицајно средство у учењу решавањем проблемско-логичких задатака ученика разредне наставе

Резиме: Реформа основне школе на папиру и у пракси упадљиво се разликује. Наша разредна настава у целини ће још дуго бити „репродуктивна” и у њој нема довољно места „креативном мишљењу” ученика. Овоме није крив учитељ, већ систем његове лоше селекције, а понајвише систем његовог (не)квалитетног школовања. Стварне потребе живота су другачије од оних какве их види и спроводи „препарирана” школа. „Нови” уџбеници и неколико неквалитетних семинара учитељу нису довољни да би сазнао нешто више о савременим токовима у образовању, а тиме унапредио и свој рад. Наша школа је досадна и још увек се само „обраћа просечном” ђаку. Желећи да сами у властитој пракси унесемо промене, целокупну наставу по важећем наставном плану и програму у генерацији 2002-2006, организовали смо као проблемско-логичну уз примену кибернетичких метода (проблемска, аналитичко-синтетичка и метода покушаја и погрешака), чиме су ученици систематски и дуготрајно подстицали своје мисаоне потенцијале на активнији начин. Одељење које је радило на овај начин чинило је експерименталну групу, док су три одељења, означена као контролна група, радила традиционалним путем. Према дужини лонгитудинално, а карактеру трансверзално истраживање имало је за циљ анализу резултата два приступа рада на завршном тестирању ученика из прт наставних предмета на софтверу, који смо развили у складу са савременим захтевима и по принципима проблемске наставе. Резултати истраживања показују да су ученици експерименталне групе не само постигли боље резултате на завршном тестирању, већ су и на низу такмичења током трајања експеримента остварили неупоредиво боље резултате од својих вршњака. Са друге стране, развијени софтвер је оправдао своју употребну вредност наставног средства у непосредној пракси која преферира учење решавањем проблемско-логичких задатака.

Кључне речи: когнитивна психологија, проблемско-логична настава, методе и облици рада, рад са компјутером.

Увод

Школа какву данас имамо је за ученике и учитеље разредне наставе депримирајућа. Стање у школи је само слика дешавања у друштву. Последња започета реформа сем обиља „нашминканих” уџбеника, препуних материјалних грешака, описног оцењивања, које није испунило очекивања, понајмање нас учитеља, у целини, није донела ништа револуционарно ново. Наставни планови и програми готово да нису претрпели никакве измене, ученици су још само оптерећенији, а дисциплина је забрињавајућа. У таквој „реформисаној” школи нису се боље снашли ни сами учитељи. Радећи 12 година у школи, а по оној познатој Кенедијевој изјави: „Није питање шта држава може да уради за тебе, већ шта ти можеш да урадиш за државу (разред)”, почео сам стручно да се усавршавам како бих унапредио рад у властитој учионици, а ученицима наставу учинио приступачнијом и занимљивијом.

Школа јуче = школа данас?

Од како је пре више од 500 година установљен разредно-часовни систем од стране реформатора Јана А. Коменског, дужина трајања школског часа до данас остала је непромењена. Ако ништа друго, он би бар у 1. разреду основне школе требало да траје краће. Заправо оно за шта се залажемо јесте да наставни час, у нижим разредима основне школе, траје у зависности од обима наставне садржине предвиђене за један час; интересовања ученика и оптималног времена, потребног да се одређена садржина усвоји. Што се тиче броја ученика по одељењима, он је рапидно смањен на разуман број, али не зато што је то неко предложио, већ зато што плаћамо данак небриге државе према грађанину, тиме и белој куги.

Најзаступљенији облик рада, желели ми то да признамо или не, још увек је фронтални рад, док се настава своди на „репродуктивну”. Ученици су најчешће навикнути само да репродукују одговор онако „како је учитељ рекао” и то најчешће само на питања онако како их учитељ поставља. Стереотипна, аутоматизована и сугестивна питања стварају „условне рефлексе”, и реакције реагују само на навикнуте „надражаје”.

Према Билу Гејтсу, школа од свог постанка па до данас није оправдала сврху свог настанка – да служи животу. Сматрамо да је у свим наставним предметима разредне наставе премало тема и задатака који имају везе са конкретним животом. Такве задатке би требало истргнути из контекста реалног живота и представити их у облику проблемских, логичких и ситуационих задатака који подстичу мисаоне процесе, манипулативне и моторичке способности ученика и имају своју, конкретну употребну вредност. Овоме у прилог иде и чињеница да сазнање своје порекло црпи и из сензомоторике.

Како по нашем мишљењу у нашој основној школи у целини још дуго неће бити битнијих, суштинских, коренитих и квалитативних промена, јер за то не постоје ни објективни предуслови у земљи (а односили би се на кадровске, стручне, социјалне, материјално-техничке, просторне, економске,...), а по оној „мисли глобално, делуј локално”, иако препуштен самом себи, учитељ жилаво опстаје. Како у тим редовима има правих заљубљеника у свој посао, они не чекајући „боље дане”, својим радом постају „светионици” другима. Ово, на жалост, неће суштински променити систем и квалитет нашег основношколског образовања, и гледано дугорочно, државна школа ће изгубити трку у конкуренцији са приватним и елитним основним школама, али то је једна друга прича. Међутим, између могућности да учитељ (држава) не ураде ништа, или да бар својим ђацима покушају да понуде нешто

„више” или другачије”, храбри бирају ово друго. Нажалост, најдалекосежније последице по једно друштво огледају се управо у његовој (не)бризи за властито образовање = будућност.

Докле су на том пољу стигле неке друге средине не треба да нас обесхрабри, већ напротив, од њих треба да учимо и прихватимо сва позитивна искуства. Вирити само преко „плота”, а да се пре тога не „почисти” у властитом дворишту, многи добри узор и боља школа у целини остаће нам само недостижан сан.

Исто, а другачије ...

Оно што ће ми највише замерити неке колеге јесте чињеница да се оцене у разреду често „надувавају”. Разлози за то су најразличитије природе, од тога да се остави „утисак” доброг(е) учитеља(ице), код којег ваља уписати своје дете јер он(а) „зна” посао или напросто утиска, како се „тамо нешто ради”... У тој причи највише губе само ученици поласком у 5. разред. Оцене и просек из нижих разреда се најчешће не потврђује, ученици долазе са недовољно предзнања и теже се сналазе у предметној настави. За нека питања је тада већ прекасно, а учињено је непоправљиво!

Приликом уписа у 1. разред генерације 2002/03. године започели смо четворогодишње истраживање, са циљем анализе два приступа раду. Радећи по важећем наставном плану и програму, сарадници-учитељи, три одељења актива, радили су традиционалним приступом, представљајући контролну групу, док је наше одељење радило по експерименталном програму, са садржинама у форми проблемско-логичких и ситуационих задатака.

Уједначеност група извршена је још прилоком формирања одељења и уписа у 1. разред, али је и непосредно пре реализације самог тестирања извршено још једно, додатно уједначавање ових група. Доминантни облици рада то-

ком експерименталног периода експерименталне групе били су индивидуални рад, рад у пару и групи, док су најзаступљеније методе рада биле кибернетичке методе:

1. проблемска метода,
2. аналитичко-синтетичка и
3. метода покушаја и погрешака.

Током учења и рада, ученици су подстицани да задатке посматрају и решавају у складу са предложеним методама: (1) постоји проблем који треба решити; (2) анализирати га и изнаћи модел за његово решавање и (3) методом покушаја проверити истинитост решења до којег се дошло. У случају неуспеха, тражити нове моделе решења до коначног циља.

Настава дакле, није била „предавачког карактера”, већ „откривачког типа” у којој су ученици „сами” стицали и долазили до нових знања.

Све садржине ученицима су представљене разноврсним дидактичким материјалима или посредством компјутера, чиме су, пре свега, били ангажовани и подстицани когнитивно-ментални, и конативно-манипулативни и моторички потенцијали ученика.

Током експерименталног периода, просечна оцена одељења на крају сваког од 4 разреда, била је већа у корист контролне групе. Као пример, наводимо *Табелу 1* која представља просечне оцене одељења на крају 4. разреда.

Табела 1. Просечне оцене по одељењима на крају 4. разреда

Одељење	Експериментална група	Контролна група		
		IV2	IV3	IV4
Просечна оцена одељења на крају школске године	4,25	4,57	4,72	4,57

Како је у поступку оцењивања које је по својој природи субјективна категорија, учествовало четири учитеља и како би током периода истраживања избегли и ненамерну „наклоњеност свом одељењу”, било је неопходно сучелити два приступа раду, кроз заједничко одмеравање снага на завршном тестирању ученика.

Најрепрезентативнији резултати ових контролних провера су са:

1. Школског такмичења из математике у 3. разреду који је саставио неутрални учитељ-сарадник (са јединим условом да задаци буду у форми проблемско логичких задатака) на којем је учествовало по пет представника сваког одељења. Међу првих пет првопласираних ученика прва три места заузели су ученици експерименталне групе.
2. Тестирања ученика обе групе на крају 4. разреда из пет наставних предмета, посредством образовног софтвера, развијеног током експерименталног периода. Радом на софтверу субјективност у оцењивању била је апсолутно искључена. Резултати овог тестирања представљени су у наставку.

Тумачење резултата тестирања

У оквиру такмичења ученика, односно два изложена приступа раду, током читаве генерације ученика нижих разреда основне школе спроведено је завршно тестирање у којем је учешће узео по 21 ученик, чиме смо још више уједначили тестиране групе (по претходном успеху и полу ученика) сваког појединог одељења. На овај начин смо добијене резултате учинили највише могуће објективним. Тестирање је подразумевало по 5 проблемско-логичких задатака из наставних предмета: математике, српског језика, света око нас (природе и друштва), музичког и ликовног васпитања.

Задаци су били изведени у облику образовног софтвера, чије је решавање обављено у информатичком кабинету школе. Одељења су за решавање задатака имали на располагању по један час (60 min.) и ређали су се једно за другим.

Решавање сваког од укупно 25 задатака, било је сотверски различито временски ограничено, а под решеним задатком се подразумевало, решавање задатка из првог покушаја уз индивидуалан број могућих погрешака у предвиђеном року. Са непосредним начином решавања задатака и радом са софтвером, који је максимално упрошћен и прилагођен циљној групи, ученици су били упознати пре самог тестирања на неутралном примеру задатака.

Резултати тестирања представљени су у Табели 2 и Табели 3.

Табела 2. Број тачно решених задатака од укупно могућих по одељењима

		Експериментална група	Контролна група			
Одељење			IV1	IV2	IV3	IV4
Наставни предмет са бројем решених задатака од	Укупно могућих	Математика	95 (105)	80	70	83
		Српски језик	103 (105)	83	73	82
		Свет око нас	98 (105)	78	78	87
		Музичка култура	100 (105)	88	84	91
		Ликовно васпитање	101 (105)	87	85	89
Укупан број решених задатака од могућих (525)		497	416	390	432	

Табела 3. Просечна и укупна просечна оцена тестирања софтвером по одељењима

		Експериментал- на група	Контролна група		
Одељење		IV1	IV2	IV3	IV4
Наставни предмет са просечном оценом и бројем погрешних покушаја	Математика	4,52 (184)	3,80 (293)	3,33 (274)	3,95 (263)
	Српски језик	4,90 (116)	3,95 (250)	3,47 (239)	3,90 (219)
	Свет око нас	4,66 (135)	3,71 (275)	3,71 (247)	4,14 (238)
	Музичка култура	4,76 (154)	4,19 (283)	4,00 (264)	4,19 (247)
	Ликовно васпитање	4,80 (127)	4,14 (231)	4,04 (252)	4,23 (231)
Просечна оцена Са укупним бројем погрешних покушаја		4,72 (716)	3,95 (1332)	3,71 (1276)	4,08 (1198)

Исправност и услове такмичења надзира-ло је пет независних учитеља чији је задатак био и евидентирање погрешних покушаја у решавању задатака сваког појединог ученика.

Тако *Табела 2*, представља број тачно решених задатака од укупно предвиђеног броја (105) за сваки наставни предмет, појединачно и збирно по одељењима. Може се уочити да су остварени резултати на страни експерименталне групе. Од укупног броја предвиђених задатака (525) ученици ове групе су решили 497 или 23,66 задатка по ученику, што представља 94,66% решеног теста. Наравно да недвојбено можемо говорити о статистичкој значајности остварених резултата, тиме и о потврди наших полазних претпоставки да је примењени модел рада, током експерименталног периода, а потом и након

завршеног тестирања, потврдио своју вредност у односу на традиционалну школу.

Оно што је још очигледније приказано је у *Табели 3*. Изложене просечне и укупна просечна оцена експерименталне групе је недвосмислено боља. Ако томе додамо и најочљивију разлику између тестираних група, а која се односи на укупан број погрешних покушаја у трагању за тачним решењем задатака, постаје јасно да просечне оцене одељења на крају завршних разреда (нпр.: *Табела 1*), нису довољно објективне и да не показују прави однос квалитета између два супротстављена концепта рада.

Питање које нам се само по себи наметнуло било је следеће. Да ли се резултати експерименталне групе могу потврдити и у несимулираним условима, дакле оним животним у којима ће се ученици експерименталне групе сусрести

са различитим приступима раду. Прилику за то имали смо у два илустрована примера:

1. Потврду квалитета оваквог рада имали смо прилике да проверимо и на међуокружном такмичењу четвртих разреда из „National Geographic”, на којем је било пријављено 14 екипа и на којем су наша три представника, од друго пласиране екипе били бољи за 11 бодова. Оно што даје посебну драгом успеху била је и чињеница да се за њега нисмо посебно припремали.
2. На школском такмичењу ученика 5. разреда из математике прво место и са 11 бодова предности у односу на другопласираног ученика освојио је ученик експерименталне групе.

Проблемско-логична настава, да или не?

Представљени резултати су, свакако, охрабрујући и упућују на неке могуће закључке. Са једне стране они наводе на закључак да је приступ рада експерименталне групе уродио добрим резултатима, јер је претпоставка да подстиче оне способности које смо желели да унапредимо код ученика, што је имало директне импликације и на остварене резултате. Са друге стране упућује поруку учитељима да рад у учионици мора да буде увек изнова нови изазов и авантура, а никако место за „ураниловку”. Настава и њене садржине морају се учинити интересантнијима и несвакидашњијима без обзира на концепт рада, а пре свега да имају своју применљивост у различитим активностима, по највише у реалном животу. Ако за то немамо снаге, није нам место у учионици!

О софтверу и његој намени

Развој мултимедијалног софтвера „**Од игре до рачунара**” је заснован на когнитивној теорији учења и принципима мултимедијског

обликовања наставних садржина, моделу (радно оријентисане) наставе, кибернетичким методама рада (аналитичко-синтетичка, проблемска и метода покушаја и погрешака), облицима (индивидуални, рад у пару или групи), моделу комуникације „Свако са сваком и свако све” и јасном концепту стратегије поучавања (од алгоритамског преко полухеуристичког), којима желимо да делујемо на развој сложених мисаоних процеса и манипулативних спретности руку ученика (Хилченко, 2006: 750-770).

Садржине образовног софтвера нису систематизовано наставно градиво предмета, већ га прожимају, надопуњују и проширују. Представљен је у целости у анимираном облику и форми проблемске наставе, а по оцени колега представљаће праву иновацију у разредној настави.

Софтвер је превасходно развијен са намером да послужи као иновативно наставно средство у основној школи, почев од школске године 2007/08, чије смо компетенције проверили:

1. током његовог развоја и провере кроз теренски рад на узорку ученика (500) и учитеља (200) у периоду од 2002. до 2006., те у
2. истраживању којим је било обухваћено 84 ученика.

Софтвер је током ових провера оправдао своју употребну вредност наставног средства у непосредној пракси, која тежи учењу решавањем проблемско-логичких и ситуационих задатака у разредној настави. Намењен је свим оним учитељима и ученицима који траже нешто више и другачије од „већ виђеног у учионици”.

Компјутерска технологија може обезбедити окружење пуно изазова за развој аналитичког, критичког мишљења, размишљања и вештина решавања проблема код ученика. Такође, технологија може обезбедити ученицима интересантна и мотивишућа искуства при учењу. Користећи компјутерску технологију, предавачи и истражи-

вачи могу унапредити поучавање ученика (Хилченко, јануар 2007., www.znanje.co.yu).

Закључак

Питање које остаје отворено је следеће. Било би интересантно пратити даље напредовање рада експерименталне групе и то преласком на предметну наставу, али поново само у контексту ширег окружења. Позитивне оцене и утисци о раду ученика, колегама предметне наставе свакако могу да годе, ипак су, за сада, само субјективне и морају имати и своју објек-

тивнију потврду или још боље – квалитетне резултате у стварном животу.

Права питања квалитетнијег основношколског образовања, према нашој оцени, у овој земљи нису још постављена, нити отворена, а када ће, још је неизвесније. Бреме које је дато у руке нама „учитељима” превелико је да бисмо се само ћутке посматрали и мирили са ситуацијом. Наш задатак је да свакодневно уградимо нову „циглу” у ваљане темеље, чији смо ми неимари. Када кућа почне да се урушава, тада смо сви паметни, али доцкан...

Литература

- Хилченко, Славољуб (2000): *Инструкциони дизајн у радно оријентисаној разредној настави*, магистарски рад, Зрењанин, Технички факултет „Михајло Пупин”.
- Хилченко, Славољуб (2003): *Мултимедијални наставни модел инструкционог дизајна у радно оријентисаној настави Техничког образовања*, докторска дисертација, Зрењанин, Технички факултет „Михајло Пупин”.
- Хилченко, Славољуб (2004): Когнитивна психологија и инструкциони дизајн као полазне основе у развоју образовно-рачунарског софтвера, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 84-100.
- Хилченко, Славољуб (2006): Мултимедијални образовни софтвер: „Од игре до рачунара (2)”, *Педагошка стварност*, бр. 9-10, стр. 750-770.

Summary

Theoretically and practically, there are two different things of the reform of the primary school. Our primary school teaching in general is going to be „reproductive” for a very long time, and there is not enough space for “creative thinking” of students. The teacher is not to blame here, but the system of its bad selection, and the system of his inappropriate education. Real needs of life are different from those of the school. New course books and some seminars of the bad quality are not sufficient for knowledge of the contemporary education and improvement of work. Still, our school is only for an average student. We wanted to make changes during generation 2002/06, so we organized the whole teaching, according to the curricula, as problem-logical with the use of cybernetic methods (problem, analytical-synthetically and method of attempts and faults), so the students encouraged their thoughtful potential to a different, active way. Classes working in this way, represented the experimental group, three classes were control group who worked in a traditional way. This, by length longitudinal, and according to the character, transversal research had the aim of the analysis of the two approaches at the final testing of five teaching subjects at software which we developed according to the contemporary requirements and according to the principles of the problem teaching. Results of the research show that students of the experimental group achieved better results at the final testing, but as well as better results at many contests during the experiment than their peers. On the other hand, developed software justified its use of the teaching means in an immediate praxis that prefers learning to solving problem-logical tasks.

Key words: *cognitive psychology, problem-logical teaching, methods and forms of work, work on computer.*



Др Нада Ивановић

Факултет музичке уметности, Београд

**Кратки
научни прилог**

Participation musique

– *развојна улога музике у образовању*¹



Резиме: Резултати вишедеценијских научних истраживања указују на чињеницу да музика има један од најсвеобухватнијих и најмоћнијих развојних потенцијала у контексту образовања, као и у развоју особе у целини. Истраживања прате утицај музике на психофизички развој од момента зачећа, у трудноћи, неонаталном периоду, предшколском и школском узрасту, доба зрелости, до самог процеса умирања (музичка танатологија). У овом раду ће фокус посматрања бити усмерен ка осветљавању процеса који се одвијају код деце услед стицања музичког искуства одређене врсте. Одабрани примери су реализовани у пракси са школском децом различитог узраста и различитих националности и део су ауторкиног десетогодишњег истраживања и праксе. Музика, као специфични систем звучних надражаја је матерњи језик човека, те оптимални агенс развоја различитих когнитивних способности, што може резултирати високим општим академским учинком. Разумевање феномена музике, које чини се, никада неће бити потпуно, отвара врата оптимизацији образовног процеса чији је резултат креативна особа која животне изазове сматра позорницом стварања.

Кључне речи: музика, партиципација, образовање, комуникација, спознаја.

Participation musique

Музичка партиципација је термин изведен из *participation mistique* који у психоаналитичкој теорији означава пројектовану идентификацију, тј. тип односа у оквиру којег особа не разликује себе од објекта, у смислу могућности партиципације са *идејом* (нечим што је ‘изнад’, ‘више’

од саме индивидуе). То је способност ума да се издвоји од ега на одређено време и открије нови начин перцепције и спознаје. образовање би требало да развија ту способност, да је мултиплицира пружајући могућност упознавања са различитим искуствима, у циљу константног обогаћивања и јачања ега.

Основа сазнајног процеса у оквиру музичког образовања је искуствено учење и рационализација. Основа сазнајног процеса уопште,

¹ Рад је проистекао из докторске тезе *Образовање музиком* на Факултету музичке уметности у Београду.

невезано за образовање у контексту школовања у конструктивној је повезаности ове две активности. Када је животни раст и развој у питању „није ништа драгоценије од личног искуства” и, његовог разумевања (Естџерс, 1991). На тај начин ствари које се уче постају саставни део личности која учи. Неопходно средство стицања личног искуства у контексту образовања је емпатија (еквивалент *мистичкој партиципацији* је *емпатијска магија* у антропологији). То значи да за потпуну спознају није довољна партиципација рација, већ стицање искуства захтева читаву личност. Музика је, баш због емпатијског својства своје природе, тј. подстицања ангажованости личности у високом степену, саставни део ритуала, што се данас интензивно користи на разне начине у политици, маркетингу итд. У контексту образовања, ово својство музике је неопходно искористити како ради самог развијања емпатичности, тако и у контексту партиципације у одређеној идеји, што ће бити илустровано у области музичког извођења. Важно је напоменути да спознајни процес испуњава предиспозиције да буде потпун и оптималан само уколико уследи и освешћивање, тј. разумевање или рационализација стеченог искуства, те осветле могућности његове конструктивне примене.

У почетку беше ритам

- пример музичке партиципације²

Свако *кретање* (или *бити*) је одређено својом структуром, модулима кроз које се одвија, артикулисано сопственом *ритмичношћу*. Основа музике је ритам.³ Креирање само ритмичке компоненте ствара музичко дело, док мелодија без ритма не остварује музику. Дакле, уколи-

2 Ауторка је овај илустративни пример који ће бити описан практиковала и са децом различитог узраста и са одраслима (‘немузичарима’) из различитих култура.

3 Лингвисти данас претпостављају да је поректо термина *ритуал* у санскритској речи *рита*, која означава космичко уређено (*ритмичко*) кретање.

ко је контекст – образовни процес, који тежи да кроз (матерњи) медијум комуникације оствари свој целовити циљ, онда се управо кроз основну компоненту тог медијума – ритам може демонстрирати такав подухват. У зависности од конкретне циљне групе, одабере се такав ритмички модел који је деци популаран. Мања група деце се подели на онолико подгрупа колико одабрани ритмички модел садржи субмодела. Свакој групи се додели различити ‘ударачки инструмент’, ‘у духу’ примера - нпр. чувена *реге* нумера рака из „Мале Сирене”: чланови једне групе имају по два дрвена штапића, друге групе металну кашичицу и шољу, чланови треће подгрупе звечке...

1. На почетку се слуша пример који ученици (обично уз одушевљење) препознају. Јасно им је да је сада на свима заједно да покушају да тај пример изведу. Учитељ подели ‘инструменте’ по групама. *На самом почетку, када учитељ стане пред групу, очекује се да он свој ауторитет покаже, тј. оправда. Успостављањем иницијалне комуникације музичким примером који им је близак, који их подсвесно повезује јер се служи њиховим аутентичним ‘говором’, притом им је мање-више свима познат и привлачан/провоцирајући сам по себи, учитељ је већ на самом почетку своју улогу довео у везу са нечим њима изазовним, нечим што је ‘њихово’, што сматрају разумљивим, те он постаје мост између њих и тога што је њима привлачно. У њима се на самом почетку ствара мотивација, потреба и жеља да максимално учествују и следе учитеља у његовим захтевима. Поделом у подгрупе и добијањем инструмената, деца схватају да ће им кроз учитељеве задатке бити омогућено да и они учествују у стварању нечега чему су се до сада само са стране дивили, те се веза са учитељем, који ће их водити кроз такав подухват још више учвршћује, као и његов ауторитет. Важно је нагласити да се овде не говори само о успостављању ауторитета учитељ-ученик, већ, по спомињаном принципу трансфера, овладава проблемом односа према ауторитету*

уопште код деце различитог узраста. Поготово код оне циљне групе која својом специфичном животном ситуацијом има предиспозиције да призна (препозна) ауторитет и успешно функционише у друштву које је већ само по себи хијерархијски устројено (деца без родитељског старања, делинквенти, итд.). Овладавањем проблема ауторитета у једном домену, истовремено се приближава решењу у другом.

2. Окрене се првој групи и сам им демонстрира шта треба да изводе. Они понављају шта учитељ изводи док се сви не усагласе, утврде и функционишу као компактна целина. *Учитељ првој подгрупи демонстрира на 'инструменту' шта треба да изведу. То је конкретни, једноставни, 'угаони' ритмички модел, онај који је основна пуштеног примера. Иако први – у односу на остале две подгрупе, њима се указује 'најважнији' задатак, што они и подсвесно препознају, осећајући ту основну ритмичку структуру која је њима намењена. Интересантно (и значајно) је да учитељ не мора да изговори ни реч. Од изузетног је значаја да уколико се деси да се неки појединац не уклапа, поготово када се укупни звук надгради и учешћем других подгрупа, деца спонтано и добронамерно прилазе том појединцу и са стрпљењем и креативношћу покушавају да му објасне како, јер су свесни, а да се није ниједном говорило о томе, да ће испунити задатак са циљем: не само правилно, већ лепо, са могућношћу креирања и надоградње, само ако сви складно функционишу као целина.*

3. Прва подгрупа не престаје са извођењем своје деонице, учитељ се окреће другој подгрупи и демонстрира им њихову улогу, на фону деонице прве подгрупе.⁴ Подржава их док се сви не ускладе. *Укључивање друге подгрупе на фон извођења прве, већ ствара јаснију слику коначног резултата и више личи на оригинал. Сада постаје јасно да су сви учесници у стварању не-*

чег што воле и што је лепо и другу подгрупу не доживљавају као конкуренцију, супарника, не постоји такмичарски дух, већ напротив, расте свест о 'савезништву у лепом', рађа се и развија међусобно ослушкивање да би се једни другима прилагодили и ускладили у укупном звуку који је лепо. Учествовањем у извођењу различитих ритмичких модела истовремено, од стране различитих група, активирају се различити когнитивни процеси, попут концентрације, координације, планирања унапред, контроле и вредновања, итд.

4. На фону ритмичких деоница обе претходне подгрупе, учитељ улази са специфичним ефектом шуштећих звечки, демонстрирајући улогу чланова треће подгрупе. Укупан звук се сада већ сасвим јасно препознаје, мотивација расте. *Укључивањем и треће подгрупе добија се потпун звук који одговара (ритмичком) оригиналу, свесност да су и они сами у могућности да изведу, тј. створе оно што желе и воле, да оно што су мислили да им је недостижно је у ствари могуће, а да је то остварљиво једино суптилом међусобном сарадњом и усклађеношћу.*

5. Када је учитељ проценио да су се сви уклопили, одједном прекида и мења улоге група док сви не измењају све „улоге“. *Овим поступком сви учесници спознају како је било другима, чак иако су иницијално могли да помисле да је другима лакше или уколико су грешили. Тиме се значајно развија емпатичност и толеранција јер би финални звучни резултат требало да буде ништа мање добар него први пут. А за такав циљ је од свих потребан: максимални ангажман (или радост) и добра воља.*

6. При последњој комбинацији, проценивши да се група као целина ускладила, не прекидајући њихово извођење, пушта им оригинални пример (који има и надоградњу у мелодији, тексту, осталим инструментима...), те они интуитивно креирају своје извођење на различитим плановима у циљу што хомогенијег уклапања са

⁴ Сам пример је једноставан и логичан и деца се брзо уклопе.

оригиналом, али мотивисани садржајним изазовима и надражајима које оригинал намеће, уз фасцинантно сазнање да су *primus inter pares* ствараоци нечега чему су се раније само дивили и уживали не помишљајући да то исто могу и сами да произведу, створе, искреирају тај осећај уживања. *Врхунац наступа када се њиховом извођењу складно надгради оригинал, чији звук, с једне стране, аутоматски и подсвесно иницира усавршавање у извођењу (суптилно нијансирање), док са друге ствара утисак компатибилности са оним 'споља' – референтним ауторитативним системом, са 'сценом', спољашњим светом, свесност да квалитет онога што су остварили није ограничен само на интерно признање, већ и могућност признања у спољнем, реалном свету. Отварањем капацитета у креативном бићу, спознајом да се необично много може учинити сопственим квалитетом и упорношћу, улаже се у очување оне слободне и неограничене инерције духовних путовања која без сопственог постављања препрека могу одвести где год да се крене.*

7. Учитељ који је био вођа, још док траје опште извођење 'са оригиналом', седа на место једног од чланова подгрупе и поставља га на своје место – испред свих, те сада он води. Нови вођа то исто потом учини одабирајући новог и тако редом. *Овим поступком свако од учесника искуствено проживљава како је стати пред друге и бити 'вођа', колико је знања и сензибилности потребно за успешно остваривање такве улоге и одговорности која је неминовно прати. Овакво искуство је инвестиција у будући а priori позитивнији однос према било ком типу ауторитета.*

8. Ученици спремају сами нови пример који су оабрали. То је, *заправо, крајњи циљ читавог подухвата. Осамостаљивање, након што им је уграђено знати шта, знати како и знати куда – ка лепом, и, освешћено да у себи носе све потребно да би то остварили.*

Потребно је нагласити да током читавог описаног подухвата учитељ није морао да изговори ни реч. Ученици су могли да буду из најразличитијих култура и језичких група. Али *комуникација* је остварена.

Музичка партиципација се такође може пратити и у искуству музичког стваралаштва, као и у искуству слушања музике. Оба ова искуства у директнијем и индиректнијем виду подстичу препознавање, развијање, утврђивање креативног процеса по себи, који се, путем трансфера у учењу, може применити на друге (немузичке) области. Креативни процес је, искуством и рационализацијом стеченим у музици, спознат на *матерњем језику*, те са становишта потреба образовног процеса на један од најефикаснијих начина. И музичко стваралаштво и само слушање музике пружа могућност стицања искуства, партиципације, у складном истовременом постојању супротности, највећем изазову Западног Човека, као и стицању искуства музичког времена које је синергијско *сада* прошлости и будућности: „За разлику од савремене Западне хришћанске мисли, на Истоку су супротности браћа, од којих Исток покушава да се ослободи својом *нирвандва* („слободан од два”) и својим *нети-нети* (што значи „не ово *или* оно”), или с којима се, као таоизам, на необичан начин мири” (Јунг, 1992). Ното Religiosus кроз практиковање ритуала сједињује супротности у ирационалном процесу живота. Можда су ритуал и *нирвандва* Западног Модерног Човека *музичка Игра, начин музике*, кроз коју спознаје хармонично постојање у *сада*, које је и прошлост и будућност, у којој супротности плешу у *лепом*... Супротности или контрасти у оквиру музичког тока су импулс музичкој драматургији, импулс кретања музичког тока и нису претња распада целине (што је један од прималних страхова бебе још у првој години живота), већ њена динамичност. Искуство партиципације музичком току је позитивно узорно искуство складног, природног начина одрживости целине *par excellence*, и то у контексту *ле-*

пог. Супротности, различитости, контрасти, ново, спознати партиципацијом у одвијању музичког тока су креативни изазови спознаје, мотивација, те квалитетна предиспозиција за формирање сродног односа према социолошким еквивалентима, што резултира толерантношћу и креативном комуникацијом. Искуство тишине као музичког квалитета има посебан значај у контексту звука као прелазног објекта – споне са Једним, још од периода *in utero*. Важно је напоменути и значај плеса, који се у контексту *образовања музиком* може интерпретирати као креативна спознаја простора. Иако још увек недовољно истражено подручје – у смислу адекватних дугорочних научних истраживања, ауторкино десетогодишње искуство у оквиру музичке педагогије резултирало је хипотезом да деца која релативно често плешу имају мање инхибиција у изражавању своје личности, као и да лакше успостављају контакт са другима него деца која немају то искуство. Интересантан је пример овог вида музичке партиципације, који однос према простору - од неповерења, суздржаности, па до агорафобије преображава у игру и креа-

тивни изазов, у случају деце оболеле од Дауновог синдрома: група деце је годинама имала проблем кретања од куће до установе у којој су се одвијале креативне активности. То се огледало у испољавању страха према изласку из куће и неповерењу према спољашњем свету, иако је уживање у самим активностима које су се одвијале у установи било недвосмислено. Након само неколико месеци учествовања у креативној радионици коју је осмислила балерина, деца су показала знатно мањи отпор према изласку напоље, док су нека почела да се односе према том чину безбрижно, са радошћу. Важно је напоменути и да балерина није имала за циљ да своју радионицу усмери на решавање поменутог проблема. Њен циљ је био да деца учествују са њом у искуству плесања уз музику.

Музика је могућност успостављања креативног односа према откривању сопственог унутрашњег простора, оријентације између Ја и Другости, те креативно откривање граница и комуникација са собом и светом, *партиципирајући...*

Литература

- Eliade, M. (1974): *Rites and Symbols of Initiation: The Mysteries of Birth and Rebirth*, LA Spring Publications.
- Estés, Clarissa (1991): *The Boy Who Married an Eagle*, Sounds True Audio, Dallas.
- Fordham, M. (1995): On the Origines of the Ego in Childhood, *Psychoanalytic Psychotherapy*, IX, 3, pp. 67-92.
- Gardner, H. (1998): *Art, Mind and Brain*, New York, BSA.
- Јунг, К. Г. (1992): *Архетипови и колективно несвесно*, Београд, „Атос”.

Summary

Results of many years' scientific research show the fact, that music has one of the unique and most powerful developmental potentials in the context of education as well as development of the person in general. The research follows the influence of music on psycho-physical development from the moment of conception, during pregnancy, neonatal period, early years, school years, and mature years until the process of dying (musical tanatology). The focus of observation in this paper will be on enlightening the process developing by children because of gaining musical experience of a certain kind. Chosen examples are realized in praxis with the school children of different ages and nationalities and they are the part of ten years' research of the author. Music, as a specific system of sound impulses is the mother tongue of the man, and this means optimal ingredient of development of different cognitive abilities, which may result in high academic score. Understanding of the phenomenon of music seems never to be complete and it opens the door of optimisation of an educational process and the result is a creative person who considers life challenges as a stage of creation.

Key words: music, participation, education, communication, revelation.

**Мр Петар Рајчевић****Учитељски факултет, Призрен-Лепосавић****Кратки
научни прилог**

Наставни програми за основне школе у Србији од 1838. до 1941. године



Резиме: *Нобеловац Иво Андрић је истицао да уносити светлост научне истине у догађаје прошлости значи служити садашњости. Душан Савићевић историјску врсту истраживања сматра стубом истраживања у образовању. „Ако се зна прошлост“, тврди и Никола Поткоњак, „боље ће се разумети садашњост, сигурније ће се корачати у будућност“. Разумевање образовне праксе која сада постоји зависи од познавања прошлости образовања. Стога је, ради бољег укупног разумевања наставних програма за основне школе у Србији, уочавања одређених предности и недостатака, потребно ближе упознавање с њиховим историјским током и периодичним модернизовањем.*

Доминантна истраживачка метода је, према томе, историјска. Уз њу, овом приликом, до изражаја је дошла и дескриптивна научно-истраживачка метода.

У складу са циљем истраживања пронађени су, прикупљени (фотокопирани) и проучени наставни програми од 1838. до 1941. године. Интересантно је, између осталог, да неколико оригиналних (изборних) наставних програма са почетка одабраног периода представља руком писане историјске, школске документе настале у Београду и Крагујевцу (тадашњој престоници још прилично крхке, тек васкрсле Србије). Ова од вишевековног турског ропства ослобођена државица прикупљала је највредније људске (стручне и родољубиве), потенцијале с циљем сопственог слободног трајања и прогресивног мењања. Посматрајући временски, постојале су следеће етапе у развоју школства Србије у оквиру насловом ограниченог периода: 1. 1838-1918; 2. 1918-1929; 3. 1929-1941. године. Сваку од ових етапа карактерисале су и различите друштвене и научно-теоријске педагошко-дидактичке основе које су се одражавале и у наставним плановима и програмима за основне школе Србије.

Кључне речи: *наставни план, наставни програм, основна школа, Србија, Краљевина Југославија.*

Увод

Циљ проучавања су наставни (планови и) програми за основне школе у Србији од 1838. до 1941. године. Под наставним планом замишљамо документ (обично у облику табеле) којим се прописује који наставни предмети ће се изучавати у одређеној школи (у овом случају основној), у којим разредима и са колико часова недељно, односно годишње. Не налазимо их уз сваки наставни програм, првенствено не на почетку изабраног периода. Под наставним програмом разумемо документ којим се прописује шта ће се у наставним планом предвиђеним наставним предметима изучавати, тј. која све знања, умења и навике ученици треба да стекну у сваком поједином разреду. Основна је школа у овом времену егзистирала под различитим називима (мала, нормална, основна) и као таква доживљавала је своје трансформације. Представљала је, као и данас, основу за свако даље васпитање и образовање тј. темељ целокупног система школовања. И за Србију (појам Србије), важи сталан дијалектички ток. Њега је могуће пратити кроз друштвено – политичка, организациона усложњавања али и кроз територијални дисконтинуитет државе под овим именом. Сва општа стремљења и дешавања препознају се и у садржајима (градиву) које налазимо у наставним програмима за основне школе (аутономност, кнежевина, Краљевина Србија, Србија у саставу Краљевине Југославије).

Битне карактеристике наставних програма

Тврдње Срећка Ђунковића, аутора књиге *Школство и просвета у Србији у XIX веку* да мале, тј. основне школе по устаничкој Србији Карађорђева периода власти све до пропасти Првог српског устанка 1813. године нису имале никаквог писаног устројства, нити је био прописан какав наставни план и програм по коме би биле дужне радити, Живојин С. Ђорђевић опов-

ргава својим чланком у часопису *Настава и васпитање*, број 1 из 1952. године. Он наводи неколико праблика наставног програма. Јачањем државне организације дошло је и до стасавања њених институција. У том и таквом миљеу треба посматрати и основну школу и у њеном оквиру усавршавања наставних програма.

Ситуација констатована приликом инспекције школе 1836. године указивала је на потребу предузимања темељних мера с циљем поправљања услова за наставни рад. Деца су обучавана у приватним кућама, често тако ниским да се човек у њима није могао исправити. Само три школе у тадашњој Србији имале су добре зграде (Чачак, Неготин и Свилеува). Није било прикладног школског намештаја, ни потребног прибора за учење. Позитивних примера рада учитеља са децом било је веома мало. Тадашње власти су схватиле да нешто мора да се предузима у сврху поправљања заиста неподношљивог стања у раду малих (нормалних, основних) школа.

Први званични наставни план и програм за основне школе у Србији, познат под називом *Најзначајније учебни предмета који се у школама нормалним за прво и друго течење школско предавати имају*, појавио се 11. августа 1838. године у Крагујевцу. Уз њега је дато и прво опште упутство за рад. Основна се школа од тада називала „нормална школа“. Делила се на две класе, (разреда) и свака је класа трајала по две године. Школска година се састојала од два течаја, (полугодишта). Од наставних предмета изучавани су (веома широкопостављена) веронаука, (молитве мање и веће, катихизис), српски језик (азбука, срицање, читање буквара, писање, читање часловца или читанке, читање псалтира, писмени састави, диктат), рачун (математика), (познавање цифара и бројева, писање већих бројева, рачунање, разломци, просто правило тројно), свештена историја (напамет), српска историја, црквено певање, немачки језик. Садржаји природних наука нису били предвиђени за учење.

Уз сагласност Совјета (Државног савета) и велики удео књижевника Јована Стерије Поповића, а у време министровања („попечитеља“) Пауна Јанковића Баће појавило се *Устројеније јавног училишног наставленија*. *Устројеније* је одобрио и на крају га оверио потписом тадашњи књаз српски Александар Карађорђевић, у Београду 23. септембра 1844. године. Овим првим Законом о школству у Србији подробно су осређени устројство и садржај рада основних школа. Предвиђено је да се у основним школама предају основна знања нужна сваком члану државе. Исто тако, та знања су требала послужити и као припреме за остале (више) нивое образовања.

Други по реду наставни план и програм звао се *Наставленије за учитеље основни училишта*. Појавио се 24. октобра 1844. године. Састојао се из три поглавља. У првом делу *Наставленије у смотренију учабни предмета* детаљно су изложени садржаји наставе. Одређивао је градиво по разредима, разврставао на полугодишта. У првом (најнижем) разреду садржаји су распоређени на следећи начин:

„Прво полугодиште

- а) *Познавање писмена грађански, срицање и слагање слогова.*
- б) *Писање они писмена кредом на скрижаљки (табли) која деца познају.*
- в) *Наизустно учење најобичнији молитва које су: Отче наш, Богородице дјево и Символ вјере*

Друго полугодиште

- а) *Читање из буквара са грађанским писменима.*
- б) *Познавање писмена црквени, срицање и читање .*
- в) *Почетак писања по прегледници.*
- г) *Познавање и писање бројева (чисала) с лаким наизустним рачунима.*

д) *Наизустно учење молитви пре и после обода, пре спавања и јутрења, а тако исто и десет заповеди Божји, које ће се (последње) предавати језиком Српским.*

ђ) *Пјеније.*“ (Ћунковић, 1971: 32).

И у осталим разредима садржаји се одnose на *продуженије читања и писања, српску граматику (језиковку), свештану историју старог и новог завјета, повјестницу српску, обита знања сваком Србину нужна, рачун, практично обучавање у сачињавању писама и други за грађански живот нуждни састава, земљописаније.*

Као што је појава првог наставног плана и програма за основну школу представљала напредак у односу на временски период док га још није било, тако је и други наставни план и програм представљао даље унапређење према програму из 1838. године. Проширени су садржаји наставе српског језика и историје. Први пут су се јавили садржаји грађанског образовања: математичко-физичка и политичка географија и природне науке под именом *обита знања сваком Србину нужна*. Немачки језик је укинут. На изричиту молбу задржан је само у београдској школи. Верска настава и даље је остала у центру образовно-васпитног рада („најзнаменитији од свију предмета који се у училишту предају“).

Трећи по реду наставни план и програм за основне школе донет је 30. јула 1850. године. Овај нови школски документ звао се: *Расположење предмета који се у основним училиштима предају по разредима и полгодијама*. По њему се радило пуне две деценије. Био је скромнијих размера и захтева и према томе реалнији у односу према програму из 1844. године. У првом разреду учили су се следећи садржаји:

„Прво полгодије

- 1) *Штица и буквар. Познавање (а у исто време и писање на табли) грађански писмена и слагање.*

2) *Наизустно учење бројева до десет, писање такви на табли и бројање са стварима.*

3) *Наизустно учење молитви: Отче наш и Богородице дјево.*

Друго полгодије

1) *Продужење буквара до свршетка грађански писмена.*

2) *Познавање црквени писмена, срицање и читање.*

3) *Наизустно учење бројева до сто, писање такви на табли (заједно бројање предметима)*

4) *Почетак писања по прегледници.*

5) *Наизустно учење Симбола вере“*
(Ћунковић, 1971: 42).

У осталим разредима радило се читање (из прве читанке, часловца, псалтира), *граматика, кратка свештена историја старога завета, рачунање, продужење писања по прегледалици, наизустно учење молитви, пјеније, земљописаније, кратка србска историја.*

За женске основне школе 18. августа 1865. године донет је наставни програм по називом: *Ред предмета који ће се по разредима и течајевима имати предавати у основним женским школама.* Ево шта је било предвиђено за рад у првом разреду:

„ I течај

Штица и буквар: познавање слова, изговарање појединих слова и лагано читање; писање слова и слогова на табли.

Бројање и писање бројева до највеће стотине (999).

Молитва: Оче наш.

II течај

Читање из буквара српско и словенско; писање речи на табли и по прегледаоницама.

Писање бројева до највеће хиљаде (9999).

Молитва: Богородице дјево.

Од женског рада: плетење разно (с једном и пет игала)“

(Ћунковић, 1971: 88).

Повећане друштвене потребе, као и општи развитак школа, педагошке и дидактичке мисли, условили су да је наставни програм из 1850. године, који се релативно дуго задржао, постао превазиђен. Стога је 17. септембра 1871. године донет нови наставни програм. Звао се *Распоред предмета за мушке и женске основне школе и упутство како ће се предавати.* За рад у првом разреду предвиђени су следећи предмети и назначени наставни садржаји:

„Зимњи течај:

1. *Наука хришћанска: Молитве „Оче наш“ и „Богородице дево“.*

2. *Српски језик: Вежбање у говору; читање и писање рукописних и штампаних писмена.*

3. *Рачун: Рачунање у сва четир вида с бројевима од један до десет, усмено и писмено.*

Летњи течај:

1. *Наука хришћанска: Божје заповести.*

2. *Српски језик: Продужење читања и писања; познавање именица и старих писмена.*

3. *Рачун: Продужење рада с бројевима од један до десет.*

4. *Певање: Црквено појање; одговарање вечерње и јутрење“*

(Распоред..., 1871: 1.).

Привремени наставни план и програм за ниже основне школе донет је 26. августа 1883. године (I-IV разред), а за више основне школе (V-VI разред) донет је 10. септембра исте године. Већ 20. јула 1884. године издати су дефинитивни наставни планови и програми за ниже и више основне школе.

И у 1890. години појавио се наставни програм. Израдио га је збор београдских учитеља. Дати су предмети и оквирни садржаји за сваки разред. За нижу основну школу предвиђени су предмети:

1. *Наука хришћанска* (у сва четири разреда),
2. *Српски језик* (у сва четири разреда),
3. *Словенски језик* (у сва четири разреда),
4. *Рачун* (у сва четири разреда),
5. *Земљопис* (од другог разреда),
6. *Српска историја* (четврти разред),
7. *Познавање природе* (трећи и четврти разред),
8. *Лепо писање* (у трећем и четвртном разреду),
9. *Цртање* (у сва четири разреда),
10. *Певање* (у свим разредима),
11. *Гимнастика* (у свим разредима) и
12. *Женски рад* (у сва четири разреда).

Због критика које су долазиле из учитељских редова урађен је и 1. новембра 1891. године донет нов наставни програм, али само за ниже основне школе. Био је јединствен за мушке и женске школе уз незнатну диференцијацију. Наставни предмети разврстани су према следећем реду: 1. *Српски језик*, 2. *Словенски језик*, 3. *Рачун*, 4. *Земљопис*, 5. *Српска историја*, 6. *Познавање природе*, 7. *Лепо писање*, 8. *Цртање*, 9. *Певање*, 10. *Гимнастика*, 11. *Ручни рад* (у женским школама) и 12. *Наука хришћанска*.

Још сложенију али и практичнију структуру налазимо у Наставном плану за девојачке школе. Подељен је на *Наставни план за девојачке школе* (трогодишње) од 8. октобра 1898. године и *Наставни план за више женске школе*, (IV, V и VI разред), од 12. октобра 1898. године. За овај документ се може рећи да је заиста (прави – у данашњем смислу) наставни план и програм

јер је прегледно одређен број недељних часова. Чак је дат и у виду табеле (стр. 15 и 31).

Последњи *Наставни план и програм за основне школе у XIX веку* донет је 20. септембра 1899. године. Бурна дешавања у XX веку до 1941. године условила су такође честе промене власти и у њиховом оквиру министарства и министара просвете. Све то одражавало се на образовање у целни и унутар њега на измене, допуне и замене наставних планова и програма за основне школе. Прва активност после уједињења и настанка нове државе КСХС 1918. године на подручју просветне делатности односила се на покушај уједначавања наставног плана и програма. У пракси је то ишло прилично и неочекивано тешко.

У јединственом *наставном плану* од 9. августа 1926. године одређено је дванаест наставних предмета: 1. *наука о вери и моралу* (2 часа у сва четири разреда); 2. *српско-хрватско-словенски језик* (7 часова); 3. *почетна стварна настава* (3 часа у I и 4 часа у II разреду); 4. *земљопис* (по 2 часа у III и IV разреду); 5. *историја* (по 2 часа у III и 3 часа у IV разреду); 6. *рачун са геометријским облицима* (по 4 часа у свим разредима); 7. *познавање природе* (по 3 часа у III и IV разреду); 8. *цртање* (по 1 час у сваком разреду); 9. *лепо писање* (по 1 час у сваком разреду); 10. *ручни рад мушки и женски* (по 2 часа у сваком разреду); 11. *певање* 2/2 часа у I-IV разреду). По предметима укупни је број недељних часова био следећи: *наука о вери и моралу* 8 часова, *српско-хрватско-словенски језик* 28, *почетна стварна настава* 7, *земљопис* 4, *историја* 5, *рачун са геометријским облицима* 16, *познавање природе* 6, *цртање* 4, *лепо писање* 4, *мушки и женски ручни рад* 8, *певање* 4, *гимнастика* и *дечје игре* 4 часа. По истом плану број разредних и недељних часова износио је: у I 22, II 23, III 26 и у IV разреду 27 часова.

План наставникових лекција Свете П. Николића из 1932. године изложен је у облику табеле

ле за сваки разред. По месецима током школске године за сваки предмет у појединим разредима назначене су лексике које учитељ у том времену треба да обрађује са ученицима. Овај документ од 27 страна карактерише једностраност и висок степен прегледности.

Наставни план и програм за основне школе у Краљевини Југославији објављен је у београдском „Просветном гласнику“ број 8, август 1933. године. У наставном плану назначено је 11 наставних предмета. За сваки разред одређен је број часова недељно. Из прегледа се види и укупан недељни фонд часова по разредима. У напомени је истакнуто да је на предлог банских управа било могуће извршити редукцију наставних часова и градива. Наставни програм структуриран је по предметима. Дат је кратак циљ предмета, а затим се за сваки разред наводе подручја рада. Наставни предмети су: 1. наука о вери и моралним поукама, 2. народни језик (српскохрватскословеначки), 3. земљопис, 4. историја, 5. познавање природе и поуке о здрављу, 6. рачун с основама геометрије, 7. цртање, 8. лепо певање, 9. практична привредна знања и умења, 10. певање и 11. телесне вежбе по соколском систему.

Издавачка књижевница Рајковић штампала је у Београду 1933. године *Најновији наставни програм за основне школе Краљевине Југославије с коментаром и примедбама за практичну употребу* од Симе М. Јеврића, професора. У овој књизи дати су: а) *Наставни план и програм*, б) *Коментар наставног плана и програма* и в) *Практични примери из наставног рада*.

Издавачка књижевница Милорада П. Милановића у Београду 1936. године објавила је дело: *Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије*. Ова књига од 176 страна представља учитељски приручник са програмом, коментаром, методским упутствима уз поједине предмете, „психотехничким“ распоредом градива, радним облицима с практичним примерима из радне наставе од Симе М. Јеврића професора. Овим наставним

програмом хтели су се везивати сродни наставни предмети (укупно 11) и слично наставно градиво (природна корелација). Присутне су (тада релевантно нове) идеје радне школе. Занимљиви су практични примери из радне наставе.

У *Наставном плану и програму за основну и вишу народну школу* (Геца Кон, Београд, 1937) аутор Вујица Петковић истиче да је после уједињења „наших покрајина“ у нову државу живот народних школа још неколико година текао по затеченим законодавствима. Први јединствени закон просветне струке у заједничкој држави био је Закон о повећању учитељских плата, 1919. године. Много теже било је донети један јединствени школски закон. Његово доношење дуго је одлагано. Тек 5. децембра 1929. године урађен је Први закон о народним школама који је изједначио све народне школе у држави. Уведено је осмогодишње школовање и то четвороразредна основна и четвороразредна виша народна школа. У наставном плану и програму за основне школе задржано је 11 наставних предмета.

Наставни план за народне школе у Краљевини Југославији (Вранц Е. и Долган Ј., Издање Југословенског учитељског удружења, Београд, 1938) рађен с циљем актуализације васпитно-образовних токова и тенденција, награђен је на конкурс Југословенског учитељског удружења новчаном наградом од 3.000 динара. Школа у Југославији, тврде аутори, мора ићи правим, неопходно потребним савременим путем! Настојали су, према томе, да тако конципирају наставно градиво за основну школу.

Атанасије Д. Младеновић објавио је 1938. године у Београду *Распоред наставног градива за IV разред државне народне школе*. Након табеларног приказа I наставног плана (11 предмета) за IV разред изложен је II наставни програм предмета IV разреда са наставним целинама, и понегде, напоменама. У III делу књиге прелази се на комплексни распоред наставног градива. За сваку недељу у години именован је комплекс (нпр. Народ и отаџбина, Мајка, Земљо-

радња итд.) а затим се из аспекта сваког наставног предмета у IV разреду, колико је то могуће, обрађује задати комплекс. На овај начин дат је предлог рада за 36 радних недеља у години.

Следеће, 1939. године, Атанасије Д. Младеновић израдио је *Распоред наставног градива за III и IV разред основних школа у Краљевини Југославији*. И овде је распоред наставног градива овај бански школски надзорник израдио по комплексима. За оба разреда одређено је по 35 различитих комплекса у којима су обухваћени сви планом прописани наставни предмети.

По истом принципу Младеновић је израдио и *Распоред наставног градива за I и II разред Државне народне школе*. Уз сваки наставни предмет истичу се циљеви које треба остварити. После њих одређени су садржаји, активности и поступци. Испланирано је градиво за 36 радних недеља.

Закључак

Сваки наставни програм верно је представљао време у којем је настао. Разне тежње и научна (педагошко-дидактичко-методичка и друга) достигнућа изражавана су у моделима наставних програма појединих епоха развоја. Истовремено са усложњавањем државне структуре и проширењем потреба на друштвеном нивоу, повећавани су и умножавани захтеви према образо-

вању. Они су у експлицитно наведеним циљевима, изражени у наставним програмима, односно кроз конкретне садржаје наставе. Непромењив став према основној школи је да она представља темељ или основу за каснији развој и усвршавање сваког човека. Верска настава, нарочито на почетку посматраног временског периода, била је у центру васпитно-образовног рада. Стиче се утисак да је у сталном порасту била улога учитеља у креирању наставних програма. Незаобилазно је величање владара. Монархија је од владара увек захтевала велики аскетизам. Србија стреми ка Европи.

У периоду 1929-1941. године, упркос тешким економским и веома сложеним политичким приликама, долази до реформи у области педагошке теорије и праксе. У реализацији наставних планова и програма за основне школе продиру утицаји нових праваца грађанске реформне педагогије. Многи педагози тог времена истицали су концепцију „нове школе“, „радне школе“, „скупне наставе“ и слично. Преносили су нове педагошке и дидактичке теорије и практичне покушаје из школе Европе и САД. Преводили су, такође, дела Дјуија, Феријера, Кершенштајнера. Од наставних планова и програма за основне школе у Србији није се ни очекивала статичност. Код свих релевантних фактора у процесу образовања постојала је спремност за њихову перманентну модернизацију и актуелизацију.

Литература

- Баковљев, М. (1999): *Речник дидактике*. Београд: Учитељски факултет.
- Вранц, Е. и Долган, Ј. (1938): *Наставни програм за народне школе у Краљевини Југославији*. Београд: Издање југословенског учитељског удружења.
- Димић, Љ., Тешић, В. И. Павловић-Лазаревић, Г. (2000): *Министарство просвете и министри 1918-1941*. Београд: Педагошки музеј и Министарство просвете Србије.
- Ђорђевић, Ж. (1958): *Васпитање у Срба*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ж. (1952): *Историјски преглед наставних планова и програма за основне школе у Србији, Настава и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Јеврић, М. С. (1936): *Школа рада по најновијем наставном програму за основне школе Краљевине Југославије*. Београд: Издавачка књижарница Милорада П. Милановића.

- Јовић, М. (1997): *Историја Срба*, Приштина: „Пергамент”.
- Макевић, С. (2001): *Педагошко-дидактички принципи и критерији у изради наставних планова и програма*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Младеновић, А. Д. (без ознаке године): *Распоред наставног градива за I и II разред државне народне школе*. Битољ.
- Младеновић, А. Д. (1939): *Распоред наставног градива за III и IV разред основних школа у Краљевини Југославији*. Београд.
- Младеновић, А. Д. (1938): *Распоред наставног градива за IV разред државне народне школе*. Београд.
- (1938): *Најновији наставни програм за основне школе Краљевине Југославије*, Београд: Издавачка књижарница „Рајковић”.
- (1898): *Наставни план за девојачке школе*, Београд.
- (1938): *Наставни план и програм за основне школе у Краљевини Југославији*, Београд.
- (1938): *Наставни програми: а) за нижу основну школу, б) за вишу основну школу*. Београд.
- (1938): *Наставни програм за нижу основну школу*. Београд.
- Николић, П. (1932): *План наставникових лекција*. Београд: „Геца Кон”.
- Павловић-Лазаревић, Г. и Јовановић, Р. (2000): *Министри просвете Србије 1811-1918*. Београд: Педагошки музеј и Министарство просвете Србије.
- Петковић, В. (1937): *Наставни план и програм за основну и вишу народну школу*. Београд: Геца Кон.
- (1871): *Распоред предмета у основним школама и упутство како ће се предавати*. Београд: Државна штампарија.
- Савићевић, М. Д. (1996): *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет.
- (1980): *Специјални наставни план за I, II, III и IV Разред српске основне народне школе*. Сомбор.
- Ћоровић, В. (2000): *Историја Срба*. Ниш: „Зограф”.
- Ћунковић, С. (1971): *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.

Summary

The Nobel Prize Winner Ivo Andric has pointed out that observing the scientific truth from the past means serving the presence. Dusan Savicevic, PhD considers the historical part of research the basis of research in education. Nikola Potkonjak states that if we know much about the past, we understand the presence and we can easily face the future. Understanding the existing educational praxis depends on the knowing of the past of the education. This is why, the better understanding of the curricula of the primary schools in Serbia, seeing certain advantages and disadvantages, demands better acquainting with their historical process and periodical modernization.

This means that the dominant research method is the historical one. Descriptive-research method has become popular so far.

In accordance with the research, curricula have been found (photocopied) and studied from the period 1838-1941. It is interesting that a few original curricula from the period represent handwritings of the historical, school documents from Belgrade and Kragujevac (the capital of a weak Serbia from that time). Like a tiny boat at the stormy sea, this little state freed from centuries' Turkish slavery gathered the best people with the aim of own free lasting and continuous changing. In the period of time there were the following phases in the period: 1. 1838-1918; 2. 1918-1929; 3. 1929-1941. Each of these phases was marked by different social and scientific-theoretical and pedagogical-didactic bases which were seen in the curricula of the primary schools in Serbia.

Key words: *curricula, primary school, Serbia, The Kingdom of Yugoslavia.*



Сузана Мунћан
ОШ „Сава Мунћан“, Крушчица

**Кратки
научни прилог**

Припрема ученика за учешће на такмичењима



***Резиме:** Предмет интересовања су даровита деца из математике и њихово учешће на такмичењима. У раду се расправља о предиспозицијама и могућностима такмичења као васпитно-образовне методе, у циљу подстицања способности и талената ученика за област у којој се такмиче. Дат је и кратак осврт на улогу наставника при идентификацији, усмеравању и подстицању ученика. Аутор истовремено указује на неке од проблема који прате такмичења од којих су најзначајнији организација, развијање интересовања, припрема и рад са ученицима који се такмиче. Рад може помоћи наставницима при планирању и организацији додатне наставе, али и онима који су заинтересовани за унапређивање и истраживање педагошких могућности такмичења.*

***Кључне речи:** такмичење, математика, даровити ученици, наставник, додатни рад.*

Увод

Кроз основну школу ученици се сусрећу са разноврсним такмичењима, а једно од њих је и такмичење из математике. Такмичења се организују (за ученике основних школа од V-VIII разреда у Србији од 1967. године а за ученике IV разреда од 1982. године) кроз одељенска, школска, општинска, окружна (међуопштинска). За ученике предметне наставе организују се републичка и савезна такмичења, затим математичке балканијаде, олимпијаде и тако даље. Поред Министарства просвете, на овом послу ангажују се заједнице школа, удружења, савези, Клуб младих математичара „Архимедес“ и други.

Такмичар представља своју школу пред окружењем и шире, те од њега школа, наставник, родитељи и други очекују да буде што успешнији. Иза успеха се крије предтакмичарски рад а адекватна припрема ученика-такмичара је задатак најчешће поверен наставницима. Детаљна упутства за овакав рад често изостају или их уопште и нема, те је на наставнику да ли ће, како и колико припремати ученика за предстојећа такмичења.

О такмичењу се највише говори уочи надметања, током школске године ова тема се често и не помиње, понекад се стиче утисак да му је недовољно посвећена пажња и да је сама припрема ученика остављена за време непо-

средно пред такмичење. Као учитељ приликом припреме ученика IV разреда за такмичење из математике, сусрела сам се са низом дилема те је било потребно додатно информисање да бих одабрала и мотивисала ученике за учешће и успех на такмичењима. О позитивним и негативним странама такмичења из математике на овом узрасту разговарала сам са колегама учитељима и наставницима који су већину својих сазнања стекли током школске праксе, кроз рад са ученицима-такмичарима и на самим такмичењима. На основу свих извора информација, стручне литературе, чланака, извештаја, докумената и других, потом сугестије, савета, искуства и личних сазнања, настао је овај рад.

Даровитост, додатни рад и такмичење

Даровитост подразумева различита својства личности, високу интелектуалну способност, креативност, високу мотивисаност, истрајност, радозналост, позитивно мишљење о себи, поседовање извесних црта личности итд.

У школи се користи као термин који би означио изузетно способне особе и њихове изузетне могућности и постигнућа, које даровит ученик испољава кроз различите области. По Гарднеру (Gardner, према: Максић, 2006) можемо разликовати седам типова ученика који своју даровитост испољавају кроз музичке, језичке, логичко-математичке, просторне, физичко-кинетичке способности, потом кроз остваривање интерперсоналних или интраперсоналних односа. Осим наведене типолошке поделе даровитих ученика, у свом раду Максић наглашава и да међу даровитом децом постоје велике индивидуалне разлике у количини дара који поседују и у могућностима да то што имају испоље и развију до друштвено вредних производа.

Своју даровитост ученици могу испољити у школи кроз различите предмете (академске области) који су им понуђени. Академски даровити ученици изузетно добро схватају појмове,

методе и терминологију датог предмета, способни су да брзо уче и да примењују појмове из једног предмета у другим предметима, спремни су да посвете пуно времена и труда да би постигли високе стандарде у датом предмету, као и да се такмиче у оквиру предмета интересовања, при чему су мотивисани да дају све од себе, пружају отпор и огорчени су када су прекинути у датом раду, непопустљиви су и немају интересовања за друштвене активности (Максић, 1998).

Конкретно када је у питању математика, даровити ученици лакше уочавају нове стратегије решавања постављених задатака, брже долазе до решења, истражују структуру и односе, постављају питања, брже схватају и логички резонују у односу на своје вршњаке, имају добро памћење, богат речник, дају неуобичајене идеје и необична решења проблема, уживају док раде, активни су и радознали, имају математичку интуицију. Карактерише их комбинаторно, дедуктивно и индуктивно мишљење, еластичност и креативност мишљења, оригиналност, интелигенција, склоност и интерес за математику, итд. Знајући да постоје различите способности, наставник мора тежити адекватном развијању сваке од њих. Даровитост ка математичким задацима је предиспозиција за успех, али без рада, труда ученика и ангажовања наставника, није довољна и може остати неискориштена.

Редовна настава често не задовољава интересовања даровитих ученика, те је неопходно организовати још додатног рада са овим ученицима, кроз часове додатне наставе (Правилником из 2005. предвиђен је један час недељно у IV разреду) или ако школа може да организује, кроз часове слободних математичких активности који имају карактер игре и разоноде. У основи додатног рада је да ученици развију самосталност, стваралачко мишљење и своју математичку даровитост. Као и редовна настава математике, тако и додатна има своје образовне, функционалне и васпитне задатке. У оквиру образовних задатака, наставник прецизно утврђује додатна знања која

ће ученици стицати, вежбати, понављати, систематизовати, проверавати, решавати и слично. Функционални задаци треба прецизно да одреде које ће се способности ученика развијати на додатном часу (сензорне, практичне, изражајне, интелектуалне). При конкретизацији васпитних задатака наставник води рачуна на формирање уверења, ставова, критичког мишљења, начина понашања, неговања хуманости, позитивних вољно-карактерних особина личности, прихватање успеха, али и неуспеха, поштовање и уважавање противника, конкуренције и слично.

Такмичење је својствено људској природи. Ефикасност такмичења при подстицању на активност, уочили су још стари Грци и Римљани и користили је као васпитну методу (*Педагошка енциклопедија 1 и 2*, 1989). И данас, у васпитно-образовном процесу постоји као моћно подстицајно средство, почев од групе, тима, одељења, разреда, школе, регије, републике и шире. Циљ такмичења је да се покаже стечено знање и исказе способност, склоност и интесовање за поједине предмете који се изучавају у школи. У основи такмичење одликује масовност, са циљем да се омогући сваком ученику да исказе своје потенцијале и могућности. Такмичећи се, било појединачно или групно, ученици своје способности или активности вреднују или упоређују међусобно. Уколико су постигнућа боља у односу на друге, радост је већа и полет ка новим и сложенијим акцијама, храбрији. Ефикасност такмичења чешће је већа кроз групно такмичење и не у конкуренцији, јер ученици мотивишу један другог, подстичу и међусобно се помажу, трудећи се да уложе максималне напоре ка заједничким резултатима.

Осим постизања успеха, пожељно је да такмичење допринесе и повећању психолошких потенцијала ученика – развијање различитих уверења, ставова вредносних оријентација, уважавања и поштовања других и њихових постигнућа, способности, комуникације, упорности, систематичности, истрајности, као и интересо-

вање за поједине васпитно-образовне садржаје (Дејић, 2003). Наставников приступ такмичењу и однос према њему, према конкуренцији, поштовању правила такмичења, директно утичу на мишљење и понашање ученика. Вредност пријатељске атмосфере и успостављеног другарског односа и познанства није за занемаривање. Јер, не само победа, него и васпитање ка хуманим односима треба да буде водич при организовању свих такмичења школског узраста. Не смемо заборавити да надметање не води увек ка успеху, што у многоме зависи од способности такмичара, узраста, врсте такмичења, оптерећености ученика и саме организације. Неуспех не треба да обесхрабри ученика, ефикасно је ако наставник на учениково разочарење позитивно и подстицајно реагује. Такмичење не треба додатно да оптерећује ученике, тиме губи сврху, већ је то активност која ученику треба да пружи задовољство и нова искуства за даљи рад. При избору такмичара за одређени ниво такмичења, врши се селекција и у ужи круг су најчешће ученици који показују склоности, интересовање и ванпросечност ка области. Најчешће кажемо да је ученик даровит за одређену област када поседује већу количину знања, када лакше и брже учи у односу на своје вршњаке.

Улога наставника у припреми ученика за такмичење

Личност наставника игра важну улогу у току припреме, организовања и спровођења предтакмичарског рада са даровитим ученицима, такође и потенцијалним такмичарима. Још у току припреме за учитељски позив студентима се пружају сазнања о појму даровитости, таленту, такмичењу, о њиховој подстицајној снази, ефикасности и сврсисходности. Пожељно је да се позивни развој наставника настави и након студирања. Свој положај и улогу наставник треба продуктивно да усмери ка едукацији, новим идејама, новинама у раду. Брига друштва, шко-

ле овде је неизоставна. Опремљеност школе је битан фактор за радни амбијент и корисно је да буде усклађена са програмским циљевима, задацима, садржајима и дидактичко-методичким знањима наставника.

Наставник који се одлучи да ради са даровитим ученицима тако што ће их припремати за учешће на такмичењима треба да има позитиван став према такмичењу, добар и хармоничан однос са ученицима. За рад са ученицима високих способности и предзнања није погодан сваки наставник. Наставник који нема афинитета и склоност ка математици, тешко да ће моћи да одговори на многобројна радознала питања својих ученика, те може настати непријатна ситуација за обе стране. Наставника треба да одликује психичка, емоционална и социјална стабилност, како би сам био модел, пример својим ученицима током припреме и реализације такмичења. За рад са даровитим ученицима од помоћи је и лично искуство наставника, стечено на неком од такмичења током његових ђачких дана. Основношколски узраст је веома погодан период за такмичарске активности. Деца воле да се такмиче, што је препознатљиво још пре поласка у школу, те је и погодно време за откривање даровитих и талентованих ученика, идентификацију, усмеравање и развијање њиховог потенцијала. Жеља ученика да се доказују, надмећу са својим вршњацима треба да буде правилно усмерена. Поједини ученици имају додатно интересовање за различите садржаје, као и за садржаје из математике. Редовна настава не задовољава њихову жељу за учењем. Унутрашњи фактори који их подстичу на активност наставнику додатно налажу да искористи све специфичности и могућности додатног рада за даровите ученике у основној школи (Ђорђевић, 1990).

Додатни рад даровити ученици често доживљавају као игру и зато се радо одазивају за овакав вид наставе. Мотивисани су да што више науче, сазнају, открију. Они не трпе једноличност и монотонију у раду, што од наставника

изискује свеобухватну и додатну припрему. Очекивања даровитих ученика су велика и траже да буду идентификована, те могу скретати пажњу на себе својим радовима, али и несташлуцима. Површан, погрешан и недовољан рад може довести до пада интересовања за математику те постепеног стапања са просеком. Неадекватном третману се поједини даровити ученици не опире, неки успеју да касније покажу своје квалитете, неким школа постане досадна. Појединци знају и бурно да реагују на занемаривање од стране наставника и не бирајући начине ометају редовну наставу, што наставника доводи у ситуацију да га кажњава, не примећује и избегава рад са њим. Ови ученици често остају неоткривени.

Приликом одабирања ученика за такмичење није довољно да наставник предложи ученика на основу његових одличних оцена из математике, пошто тада ученици бивају одабрани независно од тога да ли они желе да се такмиче. Стање се погоршава уколико се ученик присили на такмичење, те ученик-такмичар живи и ради у страху да ли ће успети. За овако одабране ученике такмичење је оптерећење и извор напетости. Такмичења се претежно спроводе крајем школске године, када су ученици веома ангажовани у редовној настави, ово је период писмених задатака, испитивања, тестирања. У току интензивних припрема често се чини још једна грешка. Ученике такмичаре школа ослобађа редовне наставе и свих других обавеза, што ученик мора након такмичења да надокнади додатним самосталним радом, те уместо да буде стимулисан за такмичење, он следећи пут избегава такмичење из математике или нерадо прилази припреми.

Видимо да нису довољна само методичка знања и вештине наставника, треба развити читав систем специјалне подршке ученицима-такмичарима. Важно је водити рачуна и о психо-физичким могућностима ученика. Наставник не сме занемарити емотивну страну ученика-тамичара (Шпијуновић, 1994). Консултација са школским педагогом, психологом, родитељима,

па и самим учеником-такмичарем не сме изоста-ти. Ученик је свестан да репрезентује школу, а на такмичењима из математике се тражи само успех, те он стрепи од неуспеха, што га чини нервозним, преосетљивим; он улаже максимал-ни напор да би постигао што бољи успех. Услед додатне нервозе, појачане треме, ученик често подбаци на такмичењу, што га може обесхрабри-ти у даљим припремама за такмичења, не само из математике, него и из других предмета.

У малим школама ситуација је често још сложенија. Избор ученика је ограничен малим бројем ученика, те исти ученици бивају ангажовани на више различитих такмичења, на пример из математике, саобраћаја, спортских активности или дечијих квизова знања. Термини такмичења бивају временски близу организовани те ученици ужурбано учествују на различитим такми-чењима постижући осредње успехе. Ово није стимулативно за ученике, већ период који треба издржати и некако прогурати.

У циљу избегавања могућих штетних по-следица по ученика који би могао учествовати на такмичењу треба припремати само оне ученике који имају жељу, смисао, дар и интересовање за математику. У ситуацији када ученик има дар за математику и буде изабран, чак и победи на неком од такмичења, но покаже незаинтересова-ност за даља такмичења, изјасни се да не жели такав напор - не треба insistирати. Додатни рад не треба прекинути, али од такмичења се може одустати. Најважније је да ученик-такмичар има подршку наставника и да уочи прави смисао и сврсисходност оваквог рада.

Неоспорно је да наставник чини најважни-ји фактор у изазивању и задржавању интересовања ученика за учешће и успех на такмичењима. Можемо рећи да целокупан васпитно-образовни рад са ученицима-такмичарима у многоме зави-си од ангажовања наставника. Погодан је настав-ник који пре свега познаје и воли свој предмет, познаје психологију својих ученика и добар је методичар (Дејић, 1997). Такође је важно анга-

жовање стручних сарадника (педагога и психо-лога) у додатном раду, као и њихов став и однос према даровитим ученицима.

Планирање припреме за такмичење из математике

Такмичење је често последња етапа до-датног рада за неки ниво обрађених садржаја. Иза њега стоји пуно рада на редовној настави, а поготово на часовима додатне наставе (што треба разликовати). Ако се припрема за такми-чење што успешније испланира, направи баланс између обима програма и укупног времена који стоји на располагању ученику и наставнику на реализацији оваквог рада, те се он редовно из-води, успех не би требало да изостане. Такође је важно да је одабир ученика прецизно извршен. Задовољство постигнутим успехом је обостра-но, што је један од покретача, како ученика тако и наставника, у припремању ученика за такми-чење (Игњатовић, 1980).

Пред наставником је у самом почетку више проблема. Годишњим планом и програмом школе утврђују која ће се такмичења проводити, при чему се често прихватају и она такмичења која се и током године понуде школи, што рад и припрему ученика додатно компликује. Нас-тавници који организују додатну наставу често се сусрећу са проблемом избора, изналажења и планирањем садржаја, те се у тој недоумици нај-чешће опредељују за класичне методе рада које се монотono понављају из године у годину.

Међутим, проблематика рада у додатној настави не мора увек бити уско повезана са садржајима који се изучавају у редовној настави. Важно је да се ученици навикавају на системати-чан приступ решавању постављеног проблема, да овладају методологијом рада и коришћењем литературе као и да се оспособљавају за пред-стојећа такмичења и презентирање постигнутих резултата. Улога наставника у додатном раду разликује се од улоге у класичној настави. За-

интересован, оспособљен и даровит наставник може адекватно реализовати додатну наставу.

Наставник треба у свом раду да начини и свој програм рада уз могућност његове корекције. Додатни рад треба да буде сврсисходан, добро испланиран, како би се избегло губљење времена при распореду записа на табли, показивању записа са графо-фолија, показивању слајдова са решеним задацима и сличним ситуацијама. Ако се довољно не размисли о планирању оваквог рада, већ му формално приступи, наставник може изгубити концепт часа и збунити ученика. Наставник који добро познаје наставно градиво и активности које треба обавити на том градиву приликом припреме за такмичење из математике може да ученицима покаже шта се сматра максималним, а шта просечним учинком рада.

Ако се припрема ученика не врши плански, није континуирана, садржаји не прате узрост и интересовања ученика, такмичар врло брзо губи жељу за такмичењем. Зато сваки корак при припремању ученика-такмичара треба планирати, сваки задатак и наставно средство добро испланирати, почев од тога кад и како се ради који задатак, редоследа задатака по тежини и начину извођења рачунских операција у њему. Само тако наставник ће владати наставном ситуацијом. Неприпремљен рад, статичност и задавање неодговарајућих задатака за вежбање није од користи. Након реализованог часа додатне наставе критички и самокритични осврт пожељно је да буде саставни део сваког планирања, што може бити позив и за ученика да се укључи, да сам или заједно са наставником и другим ученицима-такмичарима сугерише своја интересовања, склоности и идеје.

Корисно је ако наставник начини писмену евалуацију и самоевалуацију о организацији и реализацији часа, о избору наставних садржаја, о планираним задацима наставе, о одабраним и примењеним наставним методама, облицима наставног рада, наставним средствима и помагалима, о наставном објекту, о активности ученика, о

постигнутим резултатима и уоченим слабостима. На основу рада на часу додатне наставе наставник бележи запажања за побољшање оних елемената часа који нису били добри. Тако, нпр., он може уочити да су наставни садржаји били преобимни за један час, да организовани облик рада није дао очекиване резултате, да ученици нису имали довољно предзнања за разумевање постављеног задатка, да ученици нису били довољно претходно припремљени за учешће у планираном додатном раду, да је мотивација за рад била недовољно стимулисана, да су ученици били уморни за додатни рад, да је временски четрдесетпетоминутни оквир био кратак и слично.

Уз запажања о слабостима наставник може записати и оно што је посебно било добро и ефикасно на том часу, а ова запажања могу му бити драгоцен код поновне припреме за рад са следећом генерацијом даровитих ученика. Запис сваког планираног часа додатне наставе требало би да сачува и тиме избегне ново писање и планирање из почетка оваквог рада, такође доради и допуни оно што није било добро у току претходног рада.

При припремању и планирању додатног рада није могуће предвидети све детаље. Наставник на то мора да рачуна. Он мора да буде спреман да флексибилно поступа са оним што је планирао и да спремно одговара на оно што се догађа на часу припреме за такмичење. Понекад ће бити потребно да одустане од замишљене идеје, али већина планираних замисли ипак треба да буде реализована. Добро припремљен наставник са јасно постављеним идејама организације додатног рада може се лакше прилагођавати новонасталим ситуацијама него онај наставник у чијем је стилу рада присутна импровизација. Зато је темељно припремање и планирање сваког часа додатне наставе неопходност и претпоставка успешније прилагођености новонасталим околностима на наставном часу.

Час додатне наставе попут редовне наставе математике у припреми треба да има јасно

формулисане етапе часа (уводни део, главно део и завршни део). Као и у редовној настави, уводно део часа има карактер емотивне припреме ученика за предстојећи рад на том часу. Главни и завршни део часа додатне наставе слични су редовној настави, али се спроводе мање формално. Након провере ученикових знања за овај ниво рада или разумевање одређене наставне грађе обавезан је разговор, дискусија о начинима решавања задатака, при чему треба уважити њихове предлоге и жеље за даљи рад. Поразговарати и о томе да ли су оптерећени, имају ли трему, опушта ли их овакав рад, шта би хтели да промене, испричати неку анегдоту и слично. Током рада боље је прекинути даљи рад ако су се ученици уморили или ако им је досадно, него наставити са радом по сваку цену.

Када су у питању домаћи задаци, они се могу задавати у свим етапама часа, али их претходно треба испланирати и навести у припреми. Разуме се да на сваком часу и не треба давати домаће задатке, али ако се одлучимо за њих, они морају имати строго одређену функцију. Корисно је предвидети да домаће задатке ученици могу задавати међусобно један другом, као вид поспешивања умешности самосталног проналажења нових задатака и развијање такмичарског духа.

Као и у припреми редовне наставе, и у додатној настави садржај рада треба навести у тезама, по логичком следу. Од типа часа зависи да ли ће се градиво утврђивати или увежбавати или решавати нови проблемски задаци, систематизовати научено или разговарати о проблемима који се јављају током рада. У припреми, наставник неће изоставити ни задатке које је планирао да реализује током часа додатне наставе. Битно је да добро познаје задатке формулисане у наставном програму предмета из којег се припремају ученици за такмичење. Задаци морају бити операционализовани тако да се види на којим ће задацима током часа додатне наставе наставник инсистирати.

При планирању часа додатне наставе, наставник треба да наведе планиране облике рада: предвиђа ли фронтални облик рада ако објашњава начине решавања неког задатка одабраним ученицима или ће овај облик комбиновати са групним радом, радом у паровима или индивидуалним обликом рада у зависности од интересовања, предзнања или жеље за сарадњом одабраних ученика.

Битно је испланирати и простор где ће се додатна настава изводити, да ли ће то бити учионица или кабинет, да се не би губило на времену док се тражи прва слободна учионица. Временски оквир ових часова мора бити унапред испланиран јер уморан и исцрпљен ученик тешко прати рад који је сложенији и захтевнији у односу на редовну наставу. Претходна припрема за додатни рад ученицима може бити само од користи јер ће бити током рада активнији, лакше ће схватити и савладати нове проблемске задатке. Активности прикупљања материјала, читања предложене литературе, обављања разговора са стручним сарадницима, наставницима, активима учитеља, директором школе, рађење постављеног задатка, истраживања - наставник треба унапред да планира.

Функционално је ако наставник у припреми наведе кориштену литературу и оне изворе које је користио при припремању за конкретан час додатне наставе. Сваку новонасталу промену и додатне изворе рада може додати у плану рада. Ово ће бити од користи у наредном периоду, не само њему него и другим наставницима за овакав рад, са циљем да би се избегла трагања за изворима која је већ једном користио.

У припреми ових часова корисно је планирати и посету ученика који су учествовали на такмичењима из математике претходних година. Њихово директно обраћање будућим учесницима такмичења, тј. дијалог оваквог типа, попут предтакмичарских трибина може послужити као вид охрабрења и стимулације за будуће такмичаре.

Током припреме ученика за такмичење пожељно је да наставник има план рада за сваки наредни ниво такмичења. Ученик се већ у самом старту припрема за сам врх такмичарског постигнућа. Рад на одељенским такмичењима кориснији је ако га наставник спроводи од првог разреда а не само у четвртом, чиме ће ученици развијати такмичарску атмосферу у одељењу, али и другарске односе кроз рад. Активи учитеља не морају чекати четврти разред да би спровели школско такмичење. Током школске године или на крају неког циклуса рада могуће је организовати школске математичке олимпијаде још од првог разреда. То ће бити добар показатељ наставницима и стручним сарадницима школе и какав је квалитет часова додатног рада, каква је мотивисаност међу ученицима, као и како планирати рад за следећи период и ниво знања. На овакав континуирани начин рада ученицима такмичење неће представљати додатно оптерећење, смањиће се стрес и напетост због предстојећег такмичења и наставник ће добити на времену.

Закључак

У раду је разматрана улога такмичења у подстицању даровитости и талената ученика. Констатовано је да се такмичења могу сматрати као подршка испољавања и развоја њихових способности, интересовања и талената за математику.

Препоручено је да идентификовање и одабир ученика за будућа такмичења наставник-учитељ може да започне већ у првом разреду, откривајући и увиђајући њихов дар за поједине предмете. Корисно је током целокупног школовања, рад (успехе и неуспехе) ових ученика на такмичењима записати и пратити кроз њихове досијее који су путоказ за даљи рад са њима.

Благовремена информисаност учесника такмичења о свим новонасталим моментима треба да постане основно правило такмичења.

Календар такмичења и основна упутства плана и програма које се организује за текућу школску годину треба да буду доступна школи и наставницима још почетком школске године. Потребно је да програмски садржаји који се користе на такмичењу буду прилагођени плану и програму редовне наставе за ту годину и нивоу знања стеченог у школи како би ученици могли да постигну значајне резултате. Резултати такмичења треба да буду на време објављени и тачно презентовани, свака неизвесност само штети даљем раду.

Могућност брзе доступности и размене информација о новим сазнањима и резултатима реализованих такмичења из математике у окружењу и шире у многоме може бити од користи. Искуства других земаља у овој области не треба занемарити.

Сугерисано је да су педагошке вредности такмичења очигледне, али нису довољно искоришћене и истражене. Истакнуто је да припремање ученика за такмичење из математике не сме бити сведено само на ентузијазам наставника, ученика и родитеља. Корелација и сарадња са другим наставницима, школским педагогом, психологом, другим школама, ваншколским организацијама и учесницима образовања мора постати неизоставна карика такмичења. Указано је да је наставникова подршка припрема пожељна за додатни рад.

Ако претходна разматрања фокусирамо на конкретне такмичарске циљеве, учавамо да је неопходна реконцептуализација улоге наставника и улоге ученика, али и улоге друштва. Њена неопходност се огледа у обезбеђивању првенствено одговарајућих нормативних, финансијских, а затим и организационо-техничких услова у којима ће наставник бити у могућности да оптимално развије своју улогу.

Литература

- Дејић. М. (1997): Развијање интереса за математику, У: *Педагошка стварност*, бр. 3-4, Нови Сад.
- Дејић. М. (2003): *Даровити и шта са њима*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Ђорђевић, Б. (1990): Школски облици подршке развоја надарених ученика, *Настава и васпитање*, бр.1-2, Београд.
- Игњатовић, М. (1980): Облици организације и реализације програма додатне наставе у IV разреду Основне школе, У: *Зборник 13*, Београд, „Просвета”.
- (2005): *Закон о основном васпитању и образовању*, Београд.
- Максић, С. (1998): *Даровито дете у школи*, Београд, Институт за педагошка истраживања
- Максић, С. (2006): *Подстицање креативности у школи*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- (2005): Наставни план и програм за основну школу, *Службени гласник, Просветни гласник*, Београд.
- *Педагошка енциклопедија 1 и 2*. (1989), Нови Сад.
- Шпијуновић, К. (1994): *Такмичење из математике и развијање стваралачког мишљења ученика*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Summary

The subject of this paper is mathematically gifted children and their participation at contests. Predispositions and possibility for contests as educational-pedagogical methods are discussed, with the aim of encouraging abilities and talents of students for the area they compete in. Short review is given to the role of the teacher for identification, direction and encouraging students. The author points at the same time at some problems which follow contests, and among them the most important are organization, development of interests, and preparation for work with students who are supposed to compete. The paper can help teachers to plan and organize additional teaching and those who are interested in improving and research of pedagogical possibilities of contestants.

Key words: *contest, Mathematics, gifted students, teacher, additional work.*

Стручни
чланак

Др Предраг Јовановић
Учитељски факултет, Београд



Рентабилност инвестирања у образовање

Резиме: *О рентабилности инвестирања у образовање можемо говорити са аспекта појединца и са аспекта друштва.*

Код интерне стопе рентабилности, као најрепрезентативнијег критеријума за израчунавање рентабилности улагања у образовање са аспекта појединца, основна идеја је да се утврди дисконтна стопа која ће садашњу вредност свих будућих користи од образовања изједначити са садашњом вредношћу свих трошкова за образовање.

Израчунавање друштвене стопе рентабилности улагања у образовање са друштвеног аспекта има за циљ да утврди оптимални ниво друштвених расхода намењених образовању и њихов распоред на одређене нивое образовања.

У различитим фазама инвестирања у образовање мењају се и критеријуми за оцењивање појединих користи од образовања, јер се различито процењују ефекти од образовања у току самог школовања и после завршетка школовања. У принципу, ради се о интертемпоралном приступу мерења појединих ефеката и њиховом различитом пондерисању.

И једна и друга стопа рентабилности квантифицирају ефикасност улагања али не процењује све ефекате које доноси образовање, како оне који се могу финансијски исказати тако и оне који се не могу финансијски исказати, па се у том случају поред квантитативних морају доносити и квалитативне оцене ефикасности улагања у образовање.

Кључне речи: *инвестирање, образовање, ефикасност улагања, интерна стопа рентабилности, друштвена стопа рентабилности.*

Мишљење о образовању као потрошњи и образовању као инвестицији

Одређена друштва се могу даље развијати само ако та друштва поседују знања неопходна

за развој. „Образовање и економски развој у усвој кој су вези, јер у основи образовања увек леже потребе живота и рада”. Због тога је инвестирање у образовање значајан фактор за привредни и друштвени развој, а и предмет је интересо-

вања како појединаца тако и друштва у целини. Постоји комплементарност образовног система као подсистема друштвеног система са осталим подсистемима друштвеног система, што значи да подсистем образовања трпи бројне економске, политичке и институционалне утицаје.

Образовни систем због свега тога је неопходно ускладити са дугорочним друштвено-економским развитком друштва. Оно што карактерише овај процес је чињеница да образовање релативно дуго траје, па образовање са тог аспекта морамо третирати као дугорочну инвестицију која користи појединцима и друштву у целини.

Инвестирање у образовање има бројне специфичности:

- Инвестирање у образовање је специфично, јер треба утврдити временски хоризонт инвестиција. Наиме, како оно релативно дуго траје мора се одредити активизациони период инвестиција у образовање.
- У различитим фазама инвестирања у образовање мењају се користи од образовања, јер се различито процењују ефекти образовања у току самог школовања и после завршетка школовања. У принципу, ради се о интертемпоралном приступу мерења појединих ефеката и њиховом различитом пондерисању.
- Када се говори о инвестицијама у образовање, мора се приметити да под утицајем технолошког прогреса долази до брзог застаревања знања до којег се дошло формалним образовањем, што претпоставља чињеницу да се мора инвестирати и у перманентно образовање ради задовољавања све сложенијих захтева привредног и друштвеног развоја.

О сложеном комплексу образовања у економији се може говорити са два аспекта: образо-

вању као потрошњи и образовању као инвестицији. Уважавање ове чињенице даје полазне елементе за дефинисање рационалне политике за алокацију ресурса у образовање. Међутим, разлика између образовања као потрошње и образовања као инвестиције некад је веома флуидна, односно не може се увек прецизно дефинисати.

Са становишта временске димензије образовање има обележје и потрошње и инвестиције. На краatak рок, ако појединац издваја из свог буџета средства за образовање, за њега има карактер текуће потрошње, што значи да се лишио могућности да тим средствима задовољи неке друге потребе. И са аспекта друштва имамо сличну ситуацију, јер потрошња средстава за образовање у исто време значи и одрицање од могућности неке друге потрошње. Међутим, образовање као потрошња нема само карактер текуће потрошње, пошто је то процес са дуготрајним ефектима, значи да има карактер трајне потрошње, јер та потрошња средстава има дуготрајни ефекат на статус појединца, на квалитет његовог економског и друштвеног статуса.

Са аспекта људског капитала образовање је инвестиција појединаца и друштва, јер садашња улагања у образовање и његов развој доносе принос у облику повећања зарада у будућности па је могуће мерити стопу рентабилности таквих инвестиција, што је и кључно за разматрање ефикасности улагања у људски капитал, а и тема је овог рада.

Рентабилност инвестирања у образовање са позиције појединца

Корисници услуга образовног система очекују да „услуге и њихова обележја буду структурирана према потребама носиоца тражње” и у образовање спремни су да уложе своја средства. Критеријуми који се примењују код оцене рентабилности улагања у образовање са становишта појединаца који се школују су они који се

примењују и код других инвестиционих пројекта. „Критеријуми за оцену ефикасности улагања (инвестиције) не могу бити ништа друго до конкретизовани циљеви улагања, стање које се жели постићи. Свакако да најбоље критеријуме за улагање средстава чине циљеви тих улагања”. Оцене економских ефеката улагања средстава у образовање могу бити: статичке и динамичке. Статичка оцена се ради за репрезентативну годину у веку пројекта (то је година када се нормално примењује стечено знање у образовању, на адекватном послу за који се корисник образовних услова и школовао, при чему се остварује пун приход за ту врсту посла, односно пуна зарада). У динамичкој оцени пројекта оцењује се: рентабилност и ликвидност пројекта. Полазиште за анализу ликвидности пројекта је финансијски ток капитала, којим се дефинише финансијски потенцијал пројекта и могућност да се одговори финансијским обавезама за реализацију пројекта. Анализа рентабилности почива на економском току капитала. Економски ток пројекта утврђује примитке и издатке пројекта, са тим што у примитке нису укључени извори финансирања, а у издатке обавезе према изворима финансирања пројекта.

У анализи рентабилности користе се следеће методе: *метода рока повраћаја инвестиционих улагања, метода нето садашње вредности пројекта и метода интерне стопе рентабилности пројекта.*

а) *Метод повраћаја инвестиционих улагања* третира време које је потребно да приходи од пројекта покрију све инвестиционе трошкове, односно да кумулативни нето примитак буде позитиван, а то значи да су инвестициона улагања враћена инвеститорима. Што је краћи рок за повраћај уложених средстава, то је пројекат прихватљивији за инвеститора.

б) *Метод нето садашње вредности пројекта* утврђује укупне ефекте пројекта у читавом његовом економском веку. При томе уважа-

ва временске преференције и техником дисконтовања своди све будуће ефекте пројекта на његову садашњу вредност.

Х. Пеуманс (Н. Peumans, 1971) нето садашњу вредност дефинише као разлику између приноса и трошкова, сведену на почетни период инвестирања. Обрачун садашње вредности, за будући низ прихода врши се према обрасцу:

$$SVP = \sum_{i=1}^n Pi \frac{1}{(1+r)^i}$$

Трошкови се дисконтују по истом принципу, и то:

$$SVT = \sum_{i=1}^n Ti \frac{1}{(1+r)^i}$$

SVP = садашња вредност пројекта;

SVT = садашња вредност трошкова;

Pi = приход крајем и-тог периода;

Ti = трошкови крајем и-тог периода;

n = век трајања ефекта пројекта,

r = дисконтна стопа,

$$\frac{1}{(1+r)^i} = \text{дисконтна калкулативна стопа } i\text{-тог периода;}$$

Овде треба скренути пажњу на избор дисконтне стопе, као предуслова за дисконтовање нето примитка. Теоретски она може да буде променљива за сваку годину, али се најчешће узима једна стална и то пондерисани просек реалних каматних стопа на изворе финансирања.

Постоји више начина за изналагање нето садашње вредности, али су сви они засновани на основној релацији да је нето садашња вредност пројекта једнака разлици садашње вредности пројекта и садашње вредности трошкова: NSV = SVP - SVT. Може се рећи да је пројекат оправдан уз минималан услов да је NSV = 0, а сврхисходан за NSV > 0. Добра страна овог модела је што обухвата цео економски век пројекта улагања у образовање, а слаба што се дисконтна стопа не одређује објективно.

ц) *Интерна стопа рентабилности* се најчешће помиње у литератури када се процењује рационалност одлука о инвестицијама у образовању, са позиције појединаца. То је, уствари, она дисконтна стопа која изједначава садашњу вредност свих могућих прихода од школовања (плата), које су резултат школовања, са садашњом вредности трошкова за школовање (тј. улагања како би се успешно завршио одређени ниво образовања), односно то је она дисконтна стопа код које је нето садашња вредност једнака нули.

Образац за израчунавање је идентичан оном по којем се изналази нето садашња вредност, у којем је $NSV = 0$ и за ту вредност NSV се решава по "r". Наиме, образац:

$$NSV = \sum_{i=1}^n \frac{P_i - T_o}{(1+r)^i} - T_o,$$

трансформише се у

$$\sum_{i=1}^n \frac{P_i - T_o}{(1+r)^i} - T_o = 0,$$

ако су годишње разлике инпута и аутпута константне. Интерна стопа рентабилитета је онда у даљем решавању једнака:

$$IV_r^n = \frac{T_o}{P_i - T_i}$$

Минималан услов рентабилитета пројекта је да је интерна стопа рентабилитета једнака дисконтној стопи (просечној пондерисаној каматној стопи на тржишту), а сврсисходан је да је већа. Логика интерне стопе рентабилности у образовању је, значи, да утврди као рентабилно свако улагање у образовање појединца где је интерна стопа рентабилности већа од просечне пондерисане каматне стопе на тржишту, односно приноса који дају алтернативни облици инвестирања (улагања у штедњу, куповина хартија од вредности итд.), полазећи од претпоставке о перфектном функционисању тржишта капитала. То значи да ће појединац престати са инвестирањем у своје образовање када се стопа

рентабилности изједначи са каматном стопом на тржишту капитала.

Друштвена стопа рентабилности као критеријум за оцењивање рентабилности улагања у образовање са аспекта друштва

Ефикасност инвестирања у највећој мери зависи од правилне расподеле инвестиција између привредне сфере и сфере научноистраживачког рада и образовања. Наука и образовање се тада претварају у непосредну производну снагу друштва. Израчунавање друштвене стопе рентабилности улагања у образовање са друштвеног аспекта има за циљ да утврди оптимални ниво друштвених расхода намењених образовању и њихов распоред на одређене нивое образовања. У случају израчунавања друштвене стопе рентабилности улагања у образовање са друштвеног аспекта постоје и одређене методолошке разлике у односу на израчунавање интерне стопе рентабилности:

- Код израчунавања прихода од плата који се узимају као мерило корисности од образовања, у израчунавању друштвене стопе рентабилности пројекта узимају се бруто плате са укљученим порезима, за разлику од интерне стопе рентабилности, када се као корист од образовања за појединца узимају нето плате. Наиме, порези су приход за друштво, али нису и за појединца.
- Код обрачуна трошкова образовања код појединца се узимају само трошкови које сноси он и његова породица, а не узима се читав низ друштвених трошкова за његово образовање као код израчунавања друштвене стопе рентабилности. Зато је друштвена калкулација далеко прецизнија него калкулација појединца, јер обухвата укупне директне трошкове

без обзира на извор њиховог финансирања.

- Код обрачуна прихода за израчунавања стопе рентабилности мора се узети у обзир и вероватноћа незапослености у радном веку лица које се образују па се приходи од плата дисконтују за проценат који изражава ту могућност. Тај пропуштени доходак за време незапослености чини различитим приходе од плата у друштвеном обрачуну стопе рентабилности и код обрачуна интерне стопе рентабилности код приватних лица.
- Инвестиције у образовање са друштвеног аспекта могу да мењају структуру тржишта радне снаге за одређене старосне групе, што се одражава на зараде, а према томе и на индиректне трошкове образовања који се узимају у обзир у калкулацији. Свака друштвена калкулација рентабилности улагања у образовање мора узети у обзир ове промене које нису маргиналног карактера. Са аспекта појединца, који полази од приватне калкулације рентабилности улагања у образовање, такве су промене искључене јер индивидуалне одлуке имају само маргиналне учинке.

Све то утиче да је друштвена стопа рентабилности улагања у образовање нижа од интерне стопе рентабилности појединца, па се тако позитиван ефекат бруто плата (са укљученим порезом) код друштвене калкулације, компензује друштвеним трошковима за улагање у образовање, а који су већи него што их појединац има у својим калкулацијама, и који премашују користи које друштво има од пореза на плате. Мања друштвена рентабилност улагања у образовање условљена је и тиме што се екстра користи, тј. приходи од образовања јављају у далекој будућности и стога су много више дисконтирани у по-

ређењу с екстра трошковима који нарочито долазе до изражаја у почетном раздобљу калкулације.

М. Блауг (Блауг, 1970) је систематизовао аргументе појединих критичара друштвене стопе рентабилности улагања у образовање, који су оспорили њену улогу да буде потпуно поуздани критеријум за алокацију ресурса у образовању, посебно када се ради о сагледавању многобројних ефеката образовања на нивоу друштва. Изнете примедбе се односе на:

- Наслеђена способност, индивидуална мотивација, социјално порекло, успех постигнут у образовању, карактер посла и постигнуто стручно усавршавање, међусобно су јако корелирани да се не може на задовољавајући начин издвојити чист утицај образовања на зараду;
- Друштвене стопе рентабилности стално су потцењене јер не узимају у обзир ефекат образовања као потрошње и привлачност појединих професија које се не могу исказати у новчаном облику а које су доступне само онима са високим образовањем;
- Директне користи од образовања су квантитативно мање важне него индиректне користи, а оне нису узете у обзир код разматрања друштвене стопе рентабилности;
- Постојеће разлике у зарадама у корист образованих не одражавају разлике у њиховом доприносу радним резултатима, већ одражавају трајно устаљене друштвене конвенције на имперфектном тржишту радне снаге;
- Калкулације рентабилности зависе од пројекције будућих трендова, полазећи од затечених података, занемарујући историјска побољшања у квалитету образовања као и будуће промене у тражњи и понуди образоване радне снаге.

Домент стопе рентабилности као критеријума за оцену ефикасности инвестирања

Стопа рентабилности инвестиција, како интерна тако и друштвена, мада представља базичан приступ у мерењу ефикасности улагања у образовање и добар аналитички оквир за анализу ефикасности инвестирања, не може се не критички примењивати. Евидентно је да она не процењује све ефекте које доноси инвестирање у образовање, чак и оне који се могу вредносно исказати, а посебно оне који се не могу вред-

носно исказати. Због тога се у пракси користе и друге квантитативне методе: метода користи и трошкова (cost benefit) и трошкова и успешности (cost deffectiveness), али и квалитативне методе за оцену успешности улагања у образовање. Која ће метода бити примењена зависи од развојних циљева друштва, циљева економске политике државе, методе финансирања образовања, преференција корисника образовања итд., значи, зависи од оних елемената који чине окружење образовног система.

Литература

- Jaccard, P. (1965): Neophodnost investiranja u ljude (prevod), Beograd, *Univerzitet danas*, 5/1965.
- Blaug, M. (1970): *An Introduction to the Economics of Education*, Penguin Books.
- Јовановић, П. (2001): *Основи економије*, Чачак, „Графотрејд”.
- Илић, Г. (1979): *Дугорочна улагања и избор извора финансирања у ОУР*, Савремена администрација, Београд.
- Peumans, H. (1971): *Theorie eet pratique des calents of investissement* Dunad, Paris.
- Чобелић, Н., Росић, И. (1992): *Привредни развој и привредни систем Југославије*, Београд, Савремена администрација.
- Sheehan, J. (1973): *The Economics of Education*, Georg Allen Unwin.
- Јашић З. (1979): *Увод у економику образовања*, Информатор, Загреб.
- Blaug, M. (1970): *An Introduction to the Economics of Education*, „Penguin Books”.

Summary

Profitability of investment in education can be discussed from the aspect an individual and from the aspect of society.

With the internal profilitability rate as the most representative criteria for calculating profitability of investment in education from the aspect of an individual., the basic idea is to determine the discount rate that will equalize the current value of all the future benefits from education with the current value of all education costs.

Calculating of the social rate of profitability of investment in education from the social aspects has an aim to determine an optimal level of the social expenditures designed for education ant their disposition on the certain levels of education.

Both profitability rates quantify the efficiency of investment in education but they don't underestimate all the effects being brought by education , both the ones that can be financially expressed , so in that case , besides quantitative there must be brought qualitative estimations of the efficiency of investment in education, too.

Key words: *investment, education, efficiency of investment, internal profitability rate, social profitability rate.*

Стручни
чланак

Др Сениша Г. Минић,
Негован Стаменковић, Ивана Петровић
Учитељски факултет, Призрен-Лепосавић
Електротехничка школа, Грачаница
Виша школа за информационе технологије, Београд



Програмски пакет за обраду аудио материјала у образовању

Резиме: Овај рад представља кратак преглед могућности које пружа програмски пакет за обраду аудио материјала у образовању. Описан је поступак снимања, монтирања аудио материјала и њихово коришћење у процесу наставе. Циљ рада је да се укаже на значај примене мултимедијалних метода у образовању. Снимљени материјал у Sound Forge 7.0 остаје трајно сачуван и по потреби се увек могу одрадити одређене корекције и користити као наставно средство у процесу наставе.

Кључне речи: образовање, Windows, sound, Sound Forge7.0.

Увод

У прошлости, када су доминирали аналогна електроника и магнетофони са котуровима, монтажа аудио материјала била је комбинација миксовања и ремиксовања сигнала са једног магнетофона на други, комбинована са физичким исецањем и убацивањем делова аудио траке у финални микс. Према томе, као и линеарна видео монтажа, то је био мукотрпан и временски захтеван процес а миксовање и ремиксовање су, у принципу, редуковали квалитет аудио сигнала. Данас скоро сва аудио монтажа у професионалној студијској продукцији ради се на нелинеарним системима заснованим на рачунару. Најчешће коришћене операције у монтажи су исецање, копирање, уметање, брисање и об-

резивање. Учење на даљину и примена мултимедијалне литературе постала је пракса у многим школама и универзитетима у свету а резултати оваквог рада указују на то да ће се овај тренд брже развијати и више примењивати.

Прича о настанку овог програма и о његовим ревизијама текла је паралелно са развојем озбиљних музичких апликација за РС. Sound Forge 3.0 је био прва апликација која је користила plug-in-ове других, независних произвођача; кроз овај програм остварена је потреба за поузданим и прецизним приручним тзв. wave editorom. Тако је остало до дана када је РС стандард преузео светску диригентску палицу у области образовања. Sound Forge је већ низ година присутан у области образовања, и са правом му се може приписати ласкава титула најуниверзалнијег и

најкомплетнијег тзв. wave-editing програма. Добро је уклопљен у Windows окружење, техника привуци и пусти (engl. *drag and drop*) функционисање савршено. У раду је изузетно стабилан са Windows оперативним системом. Основни звучни формат Sound Forge је Microsoft .WAV, али се могу учитавати (а самим тим и конвертовати) и остали формати: Macintosh AIFF и SND, Amiga SVX, IFF, RAW. Основне радне фреквенције су 44,100 Hz и 48,000 Hz.

Након покретања програма велики број алата се прегледно распореди и формира пријатно радно окружење за рад. Отварањем аудио датотеке њен садржај се појављује унутар такозваног data window-а у облику таласа. Ови таласи који представљају графичку интерпретацију осцилација чине један звук који ће се пак применити на различитим алатима и ефектима даље обрађивати. У зависности од расположивости хардверске подршке могуће је отворити огроман број ових прозора, те их на тај начин паралелно мењати. Наравно, звук је могуће и генерисати, те тако формирати једноставне једноличне тонове различитих јачина и висина. Временска јединица прегледа главног едиторског прозора променљива је, тако да је могуће вршити fine измене, или, пак, имати прегледну слику датотеке са дужим трајањем. Осим опције зумирања дела садржаја, у оквиру едиторског прозора налазе се и командна дугмад која омогућавају рад искључиво применом миша. Ипак, након краћег рада примећује се да је рад далеко бржи уколико се осим миша користе и лепо организовани командни тастери на самој тастатури. Зумирањем, маркирањем, селекцијом и померањем дефинише се тачан део записа који је потребно мењати. Обрада се врши избором великог броја алата међу којима се велики број отвара у посебном прозору. Велику предност представља PREVIEW опција, која у току подешавања параметара ефекта пружа увид у њихов резултат, пре него ли се примени на цео садржај. Примера ради, уколико постоји потреба да се над једном или више датотека изврше исти

ефекти, идеална опција је Batch Converter. Отварањем се дефинишу датотеке које је потребно одрадити, место на које ће се снимити и ефекти који ће над њима бити извршени. Сада је довољно покренути конвертор и сачекати његов резултат. Ово је само једна од предности које пружа Sound Forge приликом обраде аудио материјала. Наравно, присутна је и Record опција, која уз прегршт параметара омогућава дигитализацију било музике било говора. Подржане су готово све датотеке аудио типа, док новије верзије Sound Forge-а 7.0 и Sound Forge-а 8.0 подржава RealMedia 8.0 и пружа пуну компатибилност са Microsoft-овим Windows Media Player-ом 7.0.

Предност, а уједно и мана Sound Forge је начин његовог функционисања. Комплетно едитовање материјала врши се директно на хард диск чиме се ослобађа употреба RAM меморије и пружа могућност обраде датотека готово неограничене величине, али се пак тиме значајно смањује брзина самог процеса едитовања. Све у свему Sound Forge верзија 7.0 представља незаменљив софтвер неопходан за обраду аудио материјала.

Поред микрофона који је неопходан за снимање аудио материјала, за инсталацију Sound Forge-а верзије 7.0 потребно је имати DirectX драјвере Media Stream 5.3. За озбиљан рад неопходан је AMD K6 200 или Pentium 200 MMX (Waves TrueVerb на K6 200 захтева и до 99% процесорске снаге за рад у реалном времену).

Израда мултимедијалних презентација у Sound Forge

Sound Forge има четири различита режима рада за снимање аудио материјала који се користе за израду мултимедијалних презентација. То су:

1. Automatic Retake,
2. Multiple Takes with Regions,
3. Multiple Takes (no Regions) и
4. Punch In.



Слика 1. Оквир за снимање аудио материјала

На Слици 1 приказан је оквир за снимање аудио материјала. Када се започне са снимањем аудио материјала мора се проверити ниво улазног сигнала. Да би се проверио ниво потврди се опција Monitor (у оквиру за дијалог Record). Мерач ће светлети сразмерно јачини улаза који се снима. За најбоље резултате ниво треба да буде негде у жутом опсегу, са повременим црвеним светлом. Када су нивои проверени, одмах може почети снимање активирањем дугмета Record.

Peak (вршна) и *Margin* (гранична) вредност приказују се одмах поред мерача нивоа и корисне су за максимизирање улазног нивоа без одсецања. Приликом снимања, скоро увек се тежи да је улазни сигнал што је могуће јачи, али без одсецања. Такође се тежи да су улазни нивои што је могуће виши, али да не премашују распон вредности које се могу дигитално меморисати када се снима. *Peak* приказује у процентима вредности које су улазни нивои достигли у односу на укупни распон пошто је стартовано дугме Test. *Margin* приказује у процентима колико још остаје да улазни ниво достигне границу одсецања. Никада се не тежи да *Margin* достигне 0% или *Peak* 100%. Уколико се то деси, то значи да ће доћи до одсецања нивоа сигнала. Уколико *Peak* вредност остаје на ниској вредности, треба повећати ниво долазног звука, тако да *Peak* буде негде око 90%, а *Margin* између 0 и 10%. Уко-

лико *Margin* достиже 0% (или *Peak* 100%) тада се могу јавити одсецања и треба се смањити улазни ниво. Након подешавања нивоа, одмах се може почети са снимањем притиском на дугме Record.

Sound Forge пружа тзв. недеструктивну обраду, уз Undo/Redo бафер: свака промена и низ промена може се опозвати појединачно, или у Undo/Redo/History прозору. Наравно, што је тих фаза више, то ће компјутер морати да кешира већи бафер. SF садржи недеструктивни Cut/Paste, као и Cut List прозор, који је у ствари „негатив” прозора Play List. Превлачењем изабраног дела на радну површину Sound Forge добијамо селекцију у новом прозору као посебни семпл. Превлачењем селекције у други прозор миксујемо или спајамо два звучна записа у један. Sound Forge нуди богат избор квалитетних аудио процесора и ефеката студијског квалитета. Наравно, студијски квалитет је термин који се тумачи на разне начине. Ту су и опције за конвертовање, нормализацију, једноставни екпандери, Time Compression/Expansion итд. Ови ефекти су груписани у *pull-down* менијима Process i Effects. Већина њих ради на 24-бита интерно (мада се Direct X plug-инови раде и у интерним резолуцијама од 32, 64 или чак 80-бита), што је квалитет који потпуно задовољава професионалне примене. Сви имају Preview у реалном времену. Pre-roll i Post-roll опције су корисне, а вреди поменути и пакет Noise reduction/Vinil restoration исте фирме, као и додатке за Sound Forge: Spectral analyser i CD Architect, који су се појавили још са верзијом 4.0, али су у међувремену унапређени. Велики број софтверских кућа свакодневно избацује на тржиште све више квалитетних Direct X plug-инова. Списак нама тренутно доступних плуг-инова достиже око 150 Direct X-ова и барем 50 VST/WaveLab plug-инова. Међу њима има веома квалитетних ефеката разних типова: reverb (32-64 бита), delay (32-64 бита), компресори/лимитери (32 бита), енханцери и ласери. Следећа важна опција садржана у Sound Forge јесте

подршка за спољне семплере, тј. протоколи SDS и нешто бржи SMDI. Постоје уграђене процедуре за трансфер између PC-ја и разних семплера (Akai S1000, SampleCell II, K2000, K2500, Emu Esi-32 itd). Тако је могуће да преко MIDI-ја, или SCSI-ја пошаљете семпл у PC, обрадите га и вратите у семплер. Региони могу да се тригерују (окидају) и са MIDI клавијатуре – излаз ће бити монофон. Све у свему, после краћег периода навикавања, Sound Forge постаје пријатно окружење за ефикасан рад. Брзи (падајући) менији повезани једни у друге, пуно палета алатки и све важније функције на тастатури обезбеђују флексибилност која ће задовољити и најзахтевнијег корисника.



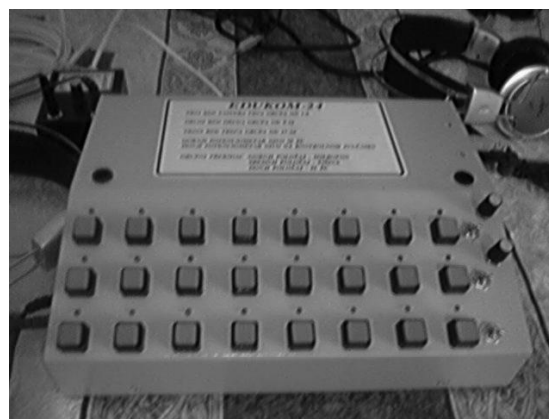
Слика 2. Изглед снимљеног аудио фајла у процесу обраде

На Слици 2 приказан је изглед снимљеног аудио фајла у процесу обраде звука. Звук је елемент који даје четврту димензију презентацији. Он је такође елемент који је најлакше створити и додати било којој презентацији. Таласне датотеке које сними корисник су као и било које друге које користи рачунар и рекордер и са MIDI музиком коју генерише рачунар лако се интегришу као што се слике и блокови текста интегришу у програмима за обраду текста. У овом поглављу описују се принципи снимања звука и његова примена у видео продукцији. Потребна вештина за успешну монтажу звука обухвата таленат или бар осећај и стрпљење да се пажљиво саслуша аудио извор, а затим снимљени и монтирани ма-

теријал на музичким тракама. Професионализам је, као и код осветљавања и видеографије, резултат процене и учења на основу успеха и грешака. Овај део продукционог процеса је такође место за специјалне ефекте, уклањање грешака и временска подешавања. Када је листа звучних елемената комплетна, следећи корак је финални процес монтаже.

Коришћење направљене мултимедијалне презентације у процесу наставе

Садржај снимљеног аудио материјала у Sound Forge у процесу наставе се може користити на индивидуалном рачунару на ком ученик слуша предавања или у некој рачунарској мрежи где група ученика прати предавања. Знатно бољи начин примене у процесу наставе је коришћење истог уз фоно лабораторији која је приказана на Слици 3.



Слика 3. Изглед фонетске лабораторије

Фоно лабораторија омогућава техничко-технолошко унапређење квалитета васпитно-образовног система. Са њом се повећава стваралачко и креативно ангажовање ученика у процесу учења. Она статичну и доста монотону класичну учионицу претвара у живахну и радну мултимедијалну средину с могућношћу њеног подешавања и обликовања према датим потре-

бама. Фонетска лабораторија покрива највећи део техничко-технолошких и методичких захтева савремене наставне технологије. Ти захтеви се односе на :

- појединачни рад,
- групни рад,
- истовремени пренос више аудио сигнала, генерисаних у стандардним аудио уређајима:
- микрофон,
- компакт диск.

Фонетска лабораторија дизајнирана је на основу домаћих и светских искустава у тој области и омогућава следеће:

- емитовање садржаја предметне наставе свим ученицима истовремено посредством пријемне ученичке кутије и сета наглавних слушалица са микрофоном;
- емитовање садржаја предметне наставе свим ученицима или само групи ученика од 8, 16 и 24. Група се бира пребацивањем прекидача у одређени положај. Друга група може да прати наставу емитовану из компјутера, касетофона или ЦД плејера;
- укључење двосмерне комуникације између наставника и ученика по избору независно од садржаја који се емитује осталим ученицима;
- укључење двосмерне комуникације под контролом наставника између два или више ученика по избору независно од

садржаја који се емитује осталим ученицима уз могућност укључења наставника;

- извођач наставе може у сваком тренутку да се обрати ученицима преко свог микрофона. Извођач наставе, такође, може да чује на свом звучнику или слушалицама оно што шаље ка ученицима.

Сваки од ученика може да се обрати извођачу наставе преко свог микрофона притискајући тастер на својој јединици. При овоме извођач наставе зна ко му се обратио јер се при томе на централној јединици пали ЛЕД на одговарајућем броју ученичке јединице са које му се јавља.

Закључак

У овом раду представљене су могућности примене програма Sound Forge у савременом образовању. Описан је поступак прављења мултимедијалних презентација у програму и коришћење истог у процесу наставе. Као најбоље решење примене наводи се коришћење фонолабораторије, која пружа многе могућности за остварење веће ефикасности у процесу наставе.

Учење путем мултимедијалних метода се може дефинисати као форма учења где се садржај наставног програма представља ученицима на сасвим нови и ефикаснији начин. Један од основних услова који се тражи од ученика да би могли да прате овакав начин предавања је да познају рад на рачунару.

Литература

- Minić, S. (2007): Virtual education and multimedia, 4 th *International conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Eeducation*, Sombor, стр. 436-442.
- www.computer.video.net
- www.amayon.com
- www.ves.bg.com
- www.sonicfou

Summary

This paper is a short review of possibilities which a programme package for processing audio materials in teaching offers. The act of recording and editing of audio material has been described as well as their use in teaching. The aim of this work is pointing at the importance of application of multimedia methods in education. Recorded material in Sound Forge 7.0 remains preserved for good and if needed, some corrections can be made and it can be used as a teaching method in the process of teaching.

Key words: *education, Windows, sound, Sound Forge 7.0.*

Стручни
чланак

Мр Веселин И. Мићановић
Филозофски факултет, Никшић



Место и улога рачунара у почетној настави математике

Резиме: У раду су исказане могућности примене рачунара у изучавању математичких садржаја у почетној настави математике. Посебно место примени рачунара, као једног од најсавременијих техничких достигнућа, у процесу преношења математичких знања проистиче из савремених трансформација почетне наставе математике. Рачунар у процесу реализације математичких садржаја у млађим разредима основне школе нуди велике могућности коришћења како за наставнике тако и за ученике. Он омогућава већи ниво индивидуализације наставног процеса.

Организација почетне наставе математике уз примену рачунара тренутно представља једну новину у наставној пракси, у нашем образовном систему још неистражену. Наведени су неки од основних захтева којих се морају придржавати наставници при припремању садржинских секвенци на рачунару, а представљен је и модел дидактичког обликовања наставног садржаја у садржинске секвенце. Представљена су и два модела примене рачунара у реализацији математичких садржаја у почетној настави математике, а чија је основна функција да наставу математике учине примјеренијом реалним потребама и могућностима ученика.

Кључне речи: рачунар, почетна настава математике, наставник, ученик, математички садржај.

Увод

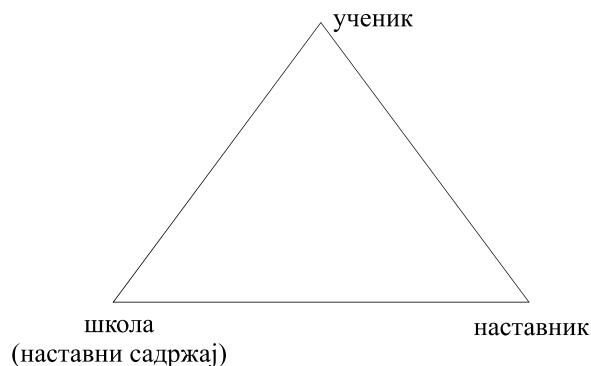
Иако развој нових технологија поставља друштву у целини и образовању као његовом највитаљнијем делу нове задатке, мора се признати да је утицај ових технологија различит у појединим друштвима. Разлика између савремених друштава и осталог дела света огледа се у степену применљивости нове технологије у наставном процесу. У традиционалној настави са застарелом технологијом ученици се не могу лако мотивисати за активно усвајање математич-

ких садржаја. Наставник уз најчешћу примену креде и табле не може увек ученицима на ваљан начин приближити и објаснити ионако апстрактне математичке садржаје. Зато је и циљ овог рада да јасно истакне неопходност коришћења рачунара у процесу преношења математичких знања у млађим разредима основне школе. Рачунар посредује између ученика и математичког садржаја и у великој мери садржај чини очигледнијим и разумљивијим. Очигледност наставе се постиже захваљујући томе што рачунар својим акустичким и визуелним ефектима успешно активира

већи број чула чиме се повећавају сазнајне способности ученика. Зато је улога рачунара у наставном процесу вишезначна, а креће се од мотивационе до едукаторске.

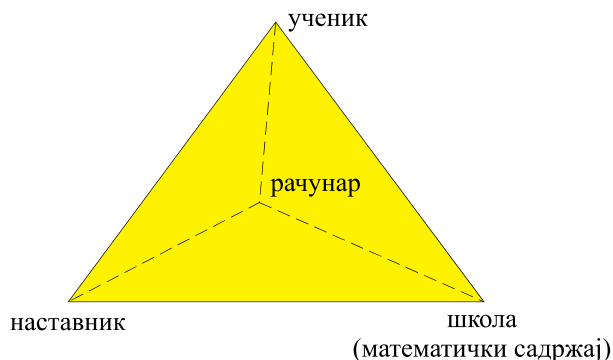
Савремене трансформације почетне наставе математике

Постоје бројни методски разрађени путеви преношења знања у почетној настави математике који су доста застарели и још увек су преовлађујући у организацији и реализацији математичких садржаја у многим школама. Међутим, постоје и иновирани методички приступи који уважавају савременост и целисходност друштвених захтева и као такви иду у корак с временом. Значи, савремене трансформације у свим сферама људског рада учиниће и почетну наставу математике флексибилнијом и примернијом индивидуалним ученичким способностима. Примена рачунара у свим сферама људског рада утиче и на наставнике да их примењују у свом раду како у планирању тако и у реализацији математичких садржаја у наставном процесу. У дужој наставној пракси и широј литератури, све до појаве рачунара у наставном процесу бројни фактори који утичу на квалитет наставе уопште, па и почетне наставе математике сводили су се и посматрали на нивоу познатог „дидактичког троугла” *школа (наставни садржај) – наставник – ученик*:



Ако размотримо квалитет почетне наставе математике на посматраној равни поменутог „троугла”, онда учавамо једну статичност. Наиме, наставник је тај који „влада” математичким знањем, а уџбеник је дат у форми фиксираних речи, слика и формула. Ученику се оставља врло мало простора за једну динамичну акцију у којој ће сопственом активношћу долазити до нових сазнања.

Увођењем рачунара у почетну наставу математике процес стицања знања се значајно мења. Дакле, сада осим наставног садржаја, наставника и ученика постоји и рачунар као значајна компонента која гради „педагошки тетраедар”:



Интензиван развој и експанзија рачунара, као и могућност његовог коришћења код најмлађих генерација ученика у великој мери доприноси побољшању и квалитета и квантитета наставног процеса. Средина за учење бива све богатија, а васпитно-образовни рад квалитетнији.

Уопште посматрано, основа за примену рачунара и критеријуми и поступци за одабирање образовних софтвера у почетној настави математике морају бити тако постављени да примена наведене технике даје што боље и ефикасније резултате у процесу учења математичких садржаја. Школа са инсталираном рачунарском техником се посматра као средина за

учење, а сам рачунар као средство за примену образовног софтвера који уједно представља извор постизања одређених математичких циљева и задатака.

Поставља се питање да ли се ученицима у почетној настави математике ефикасно презентују математички садржаји? Другачије речено, питање се односи на успешну реализацију математичког циља и математичких задатака. Зато Ул и Дејвис (Uhl и Davis, 1999: 69-75), између осталог, постављају питање да ли се може појачати интересовање за математику, а ако га нема, да ли се може пробудити? Искуство и пракса почетне наставе математике, нажалост, потврђују да се велики број ученика на овим часовима досађује. То се посебно односи на старије разреде, услед чега велики број ученика има негативну оцену из овог наставног предмета. Природно је да се ученици разликују по способности, али је исто тако природно и хумано да сви ученици имају једнако право на математичко образовање, а могу га стећи само ако су начини презентације тих садржаја прилагодљиви њиховим способностима. Значи не морају сви савладати математичке захтеве у истом степену, али би било пожељно да их савладају у оној мери колико то дозвољавају њихове властите интелектуалне предиспозиције (Кадун, В., 1991: 320). У овом случају постиже се оптимални развој индивидуалних математичких способности ученика.

Уколико постоје услови за непосредну примену рачунара у почетној настави математике, наставник нема потребу за коришћењем других аудио-визуелних средстава. Рачунар не само да успешно може заменити графоскоп, дијапроектор и друга аудио-визуелна средства, већ много успешније реализује све њихове намене од њих самих. Слика је много јаснија, а садржаји се у виду анимација презентују ученицима задовољавајући њихов визуелни и акустички ефекат. Најновије генерације рачунара „опремљене мул-

тимедијалном картицом могу да прикажу графичке прилоге (скице, шеме, цртеже), видео материјале, филмске инсерте (покретне слике) и да емитују звучне прилоге” (Мијановић, Н., 2002: 244)

С друге стране, рачунар обезбеђује и индивидуализацију почетне наставе математике. Настава математике је динамичан процес у којем ученици активно усвајају математичке садржаје, међутим, сваки ученик различитим темпом усваја предвиђене садржаје. Примена рачунара у том погледу пружа широке могућности. Сваки ученик својим темпом решава математичке проблемске ситуације (задатке) на рачунару, а самим тим и индивидуално напредује према својим способностима.

Организација почетне наставе математике уз примену рачунара

Рачунар је техничко средство које својим техничким карактеристикама и наменом пружа велике могућности коришћења у настави. Његово место у почетној настави математике је незаменљиво, а пружа велике могућности коришћења и за ученике и за наставнике. На тај начин, савремена технологија омогућава да учење постане, лакше, очигледније и брже (Даниловић, М., 2004: 120).

Организација почетне наставе математике уз примену рачунара не значи потискивање наставника из наставног процеса. Напротив, његова позиција се сада усложњава. Наставник мора да прати рад сваког ученика, да указује на њихове евентуалне пропусте у раду и благовремено их коригује. Наравно, на часовима примене рачунара планира се време и за фронтални рад наставника. Овде је још неопходно напоменути да рачунар не треба користити на сваком часу, већ да то наставник треба сам добро да испланира. Неки математички садржаји нису погодни за ре-

ализацију уз примену рачунара па их стога и не треба реализовати коришћењем рачунара.

Приликом примене рачунара у настави математике, наставник сам уводи ученике у рад и повремено контролише и усмерава њихову активност а ученицима се пружа могућност да сами напредују према својим способностима. Креативност наставника који реализује наставу математике применом рачунара се не огледа у самом извођењу наставе, већ у њеном припремању. Планирање математичких садржаја који се реализују уз примену рачунара захтева не само добру вољу наставника, већ и његову стручну оспособљеност и исцрпно вођење документације о сваком ученику, праћење њиховог напредовања и интересовања за такву наставу.

Дакле, наставницима се пружају велике могућности коришћења рачунара у почетној настави математике и то у:

- планирању наставних садржаја (годишње, месечно, седмично),
- непосредном припремању,
- припремању домаћих задатака,
- извођењу наставног процеса,
- припремању и извођењу ваннаставних активности,
- вођењу дневника рада и сл.

Такође, ученици имају вишеструке могућности коришћења рачунара и то:

- на часовима обраде нових садржаја,
- на часовима утврђивања стечених знања,
- на часовима проверавања усвојених знања,
- у решавању домаћих задатака,
- у ваннаставним активностима и сл.

Основни циљ примене рачунара у почетној настави математике је да дате садржаје на један квалитетнији начин презентујемо ученицима подстичући њихове сазнајне потенцијале.

Постављени циљ у себи садржи захтев да се сваком ученику, сагласно његовим предиспозицијама, омогући да испољи и развије своје математичке способности. Да би се реализовао постављени циљ, неопходно је створити оптималне услове у учионици који се, пре свега, односе на техничку опремљеност учионице рачунарима, а затим одабрати квалитетне образовне софтвере и поставити захтеве према објективним способностима и могућностима ученика, то јест индивидуализовати наставу.

Немачки методичар Фридрих Цех (Zech, F., 1999) је у својој методици математике подробније разјаснио неке специфичности везане за организацију наставе математике на диференцираној основи. Примена рачунара у диференцираној–индивидуализованој настави претпоставља формирање различитих група ученика приближно истих математичких способности, односно предзнања, искуства и креативних идеја у раду. Наставник на основу провере математичких способности ученика врши поделу – диференцирање ученика у групе. Велика одговорност наставника је у правилном формирању група, јер од тога зависи индивидуална успешност ученика у разумевању математичких садржаја и квалитетном решавању постављених задатака. Пошто се изврши диференцијација ученика у групе потребно је исте математичке садржаје и предвиђене задатке диференцирати по нивоима захтева сагласно формираним групама. Приликом припремања математичких садржаја по нивоима тежине (три, четири, пет нивоа и сл.) мора се водити рачуна да се сваком ученику омогући напредак, тј. прелазак из једне групе у другу уколико у процесу решавања математичког проблема својом активношћу и радом достигну успех предвиђен за напреднију групу. Рад на реализацији математичких садржаја истовремено се одвија са свим групама, тј. целим одељењем.

Полазну основу практичне примене рачунара у почетној настави математике треба да

чини виши ниво разумевања и усвајања математичких садржаја уз примену савремених наставних средстава. Вилотијевић истиче четири основна разлога за примену савремене технологије у образовном процесу који укључује и образовање на даљину, а то су: побољшање приступа образовању и обуци, подизање квалитета учења, смањење трошкова образовања и повећавање економичности образовања.

Примена рачунара у почетној настави математике, сама по себи, подразумева оспособљеност наставника и ученика за његово коришћење. То значи да осавремењена почетна настава математике пружа обострану могућност коришћења рачунара и од стране наставника и од стране ученика.

Ако наставник поседује у настави рачунар и располаже са квалитетним математичким софтвером, онда се може рећи да су обезбеђени технички услови за непосредну примену рачунара у почетној настави математике. На тај начин се смањују ризици од самог тока извођења наставе и повећава воља наставника за примену савремених техничких достигнућа у настави математике. Овде је битно напоменути да је ипак наставник пресудни чинилац у осавремењавању свог рада у почетној настави математике. Наставник може да подстакне жељу код ученика за новим видовима учења и тамо где не постоје технички услови за примену рачунара. Наставник ће, уколико има увид у могућности коришћења рачунара у почетној настави математике, интегрисати ученике да заједно, било у паровима или групама, одлазе код својих другова који поседују кућне рачунаре и везу с интернетом и тамо вежбају задатке које ће он с њима путем електронске поште редовно размењивати. У почетку се ово може односити на талентоване ученике, а касније се могу укључивати и остали ученици. Ученици ће, сигурно у оваквим условима, доживљавајући рад на рачунару као игру

увежбавати и усавршавати математичко знање и способности.

Повољности које нуди интернет посебно су добродошле за децу која због објективних здравствених разлога често изостају с наставе. И ова деца имају право на математичко образовање и могу га стицати и код куће готово исто као да су у школи. Дете, без обзира колико је спречено да редовно похађа наставу математике може једноставним покретом и кликом тастера миша да буде активни субјект наставног процеса (Shapiro, L. E., 1998: 218-219).

Рачунар се може користити и у редовној настави и у ваннаставним активностима. Према томе да ли се рачунар користи на часу у директној реализацији математичких садржаја или у ваннаставним активностима везано за наставу математике, наставник се мора придржавати одређених захтева и то:

- на самом почетку примене рачунара у наставном процесу, поготову у оним ситуацијама где ученици раније нису имали искуство у раду с рачунаром, не треба преамбициозно прилазити самом току извођења наставе,
- математички садржаји предвиђени за рад на рачунару морају одговарати стварним потребама ученика и наставе математике,
- унапред одабрати одговарајући софтвер који обезбеђује квалитетну реализацију планираних садржаја (GeoGebra, WinFunktion, GSP, Euklidus итд.),
- сваки ученик који ради на рачунару треба самостално уз повремену инструкцију наставника успешно да реши постављени задатак и
- задатке предвиђене за рад на рачунару пожељно је да саставља и припрема непосредно наставник, јер он добро

познаје индивидуалне карактеристике сваког ученика.

Наставник може користити рачунар у свим фазама часа или само појединим његовим деловима. На самом почетку примене рачунара у почетној настави математике препоручљиво је његово коришћење само у појединим деловима часа, а затим је препоручљиво постепено повећавати његову примену у свим фазама часа.

Као и наставник, тако и ученик може користити рачунар у наставном процесу и у слободном времену, тј. у ваннаставним активностима. Рад ученика на рачунару у наставном процесу своди се на решавање постављених задатака и усвајање математичких садржаја коришћењем образовног софтвера истог за све ученике, с том разликом што се математички садржаји диференцирају према индивидуалним математичким способностима. У слободном времену ученици, такође, могу користити рачунар за увежбавање математичких садржаја на тај начин што ће међусобно или с наставником размењивати и решавати интересантне математичке проблемске ситуације.

Рачунар као битан чинилац стицања почетних математичких знања

Техничке карактеристике рачунара најмоћнијег наставног средства које у потпуности може заменити друга наставна средства, упућују нас на потребу да га примењујемо у непосредном процесу стицања математичких знања. Велика заинтересованост ученика за рад на рачунару може се објаснити унутрашњом мотивацијом коју код деце подстиче коришћење нове технологије. Математички програми морају бити дидактички и методички добро осмишљени и у складу са ученичким способностима.

Рад на рачунару ученике активније укључује у процес примања информација чиме се ствара реална основа за трајније и ефикас-

није коришћење усвојених математичких појмова. Херцег у свом „електронском приручнику” за ученике од првог до четвртог разреда основне школе нуди интересантна решења учења и утврђивања основних математичких појмова кроз укључивање различитих перцептивних чула корисника. То је веома добро пошто се зна да је темељна функција рачунара у настави математике управо у томе да укључи што више перцептивних способности ученика (визуелних, акустичких, аудиовизуелних и сл.), чиме би се осигурало квалитетније усвајање математичких појмова и представа.

Приликом израде годишњег плана рада из почетне наставе математике која обухвата и планирање реализације математичких садржаја применом савремених наставних средстава, у првом плану рачунара, треба се придржавати одређених захтева:

- КОЈЕ садржаје планирати и реализовати,
- КАДА, тј. у које време их реализовати,
- КОЛИКО времена предвидети за примену рачунара у реализацији датих математичких садржаја и
- КОЈИМ редоследом извршити презентацију математичких садржаја.

Код планирања реализације математичких садржаја на рачунару наставник мора да узме у обзир временску димензију реализације планираног садржаја. Зато се наставник приликом планирања извођења наставе математике применом рачунара мора суочити с неколико прецизних питања:

- Шта жели постићи? (циљ и задаци),
- Којим садржајем? (избор садржаја),
- На који начин? (избор стратегије учења) и
- Како добити повратну информацију? (евалуација рада).

У педагошком припремању садржинских секвенци из дате наставне јединице мора се водити рачуна о педагошким начелима успешног учења:

- у процесу учења ученик мора стално да буде активан,
- ученик мора да добија брзу повратну информацију о резултату своје активности,
- ученик учи темпом који му одговара и
- ученик благовремено добија помоћ у раду ако му нешто није јасно, посебно у погледу софтвера који користи.

Припремљене садржинске секвенце морају задовољити основне дидактичке захтеве:

- одмереност,
- постепено повећање тежине,
- систематску контролу учења и
- коментари које ученик рачунарски добија морају бити занимљивији у ситуацијама када је успешно савладано градиво (тачно решен задатак) него код погрешних одговора.

Наставни садржаји се дидактички обликују у посебне садржинске секвенце:

- издвоје се погодни наставни садржаји (јединице) које се могу квалитетно припремити за рад на рачунару,
- издвојени садржаји се рашчлањују на више делова (секвенци) које ће ученици поштујући одговарајући логички низ по којем су распоређени поступно усвајати,
- за сваку садржинску секвенцу се прави одговарајућа анимација (слајд) и
- сваки урађени „слајд” садржи одређени извор знања дат у виду текста, графика, задатка и сл.

Свака садржинска секвенца приказана у облику анимације потребно је да садржи:

- информацију,
- питање или задатак,
- помоћ у решавању задатка (питања),
- решење задатка и
- повратну информацију.

Информација је дата у облику акустичког и визуелног саопштавања сазнајног елемента који ученици треба да усвоје путем текста, графика и примера.

Питање или задатак служи ученицима да провере колико су разумели саопштenu (прочитану или саслушану) информацију и да се мотивишу да примене усвојено знање у решавању постављеног задатка (питања).

Помоћ у решавању задатка (питања) је намењена оним ученицима који нису довољно разумели саопштenu информацију па нису у стању да тачно реше постављени задатак, односно питање.

Решење задатка се нуди као резултат једне или више тачно извршених операција.

Повратна информација обавештава ученика да ли је тачно решио задатак (питање), а уједно га обавештава да ли је добро усвојио презентовани садржај. Ако је повратна информација негативна, ученик се враћа на поновно изучавање дате садржинске секвенце и поновно решавање задатка.

Примена рачунара као наставног помагала у припремању наставника за реализацију математичких садржаја темељи се на савременој технологији. Организација припремања наставника применом рачунара и интернет технологије осим пружања знања и информација на интернету омогућава припремање наставника за управљање и вођење поучавања разредним рачунарским мрежама. Припремање наставника уз помоћ рачунара за поучавање и учење које се темељи на рачунарској технологији представља основу за развој мултимедијског поучавања. Зато је потребно планирати активности, методе

и стратегије поучавања мултимедијом што трансформише традиционалан начин припремања у начин припремања прилагодљив новој технологији.

Будући да савремено организована почетна настава математике подразумева и укључује нове информационе технологије у њеној реализацији, она исто тако захтева од наставника и обавезује их да користе ту технологију и у фази непосредног припремања наставе (Пинтер, Ј. и др., 1996: 154). Због тога је потребно да се наставници едукују за ефикасну примену рачунара у математичком образовању младих генерација.

Постоје два модела примене рачунара у реализацији математичких садржаја и то:

- модел непосредне примене рачунара у реализацији математичких садржаја и
- модел посредне примене рачунара у реализацији математичких садржаја.

Непосредна примена рачунара у почетној настави математике не ограничава ученике у процесу учења. Надарени или талентовани математичари могу брже и успешније да напредују, с друге стране ученици мањих могућности су у прилици да процес учења прилагођавају својим способностима тражећи додатне информације, појашњења и друге видове помоћи како би у потпуности схватили дати математички појам, односно садржај. Ученик сам бира свој индивидуални пут унутар еластичних програмско-садржајних оквира образовног софтвера. Образовни софтвер не ограничава ученика, он га подстиче и стимулише на сталну активност и осигурава њихово самоиницијативно задовољавање различитих интереса, потреба и жеља у процесу стицања математичког образовања. Уз осигуран индивидуализиран рад, овај модел наставе задовољава спознајне интересе и богати искуство свих ученика на опште њихово задовољство. Сви ученици не морају научити све и стићи на исти циљ, али зато сви ученици усвајају обавезни садржај. Диференцијација наставних садр-

жаја, захтева и нивоа помоћи у индивидуализованом раду задовољава различите потребе ученика и њихове способности. Сви ученици имају исту могућност да приступе изучавању математичких садржаја, али у току процеса учења могу користити различите нивое помоћи. Разлика је, дакле, у темпу „продирања” ученика кроз материјал заснованом више на индивидуалном темпу учења и способности за усвајање новог. Препоручљиво је да се реализација математичких садржаја на овај начин у почетној настави математике у основној школи, заснива на креирању презентација чији су слајдови веома креативно дизајнирани да плене пажњу ученика. Код саме израде слајдова посебно се мора посветити пажња: изгледу слајда (slide layout), колор шеми слајда (slide color cheme), позадини слајда (custom backgroud) и дизајну слајда (design template) (Надрљански, Ђ., 1997: 76).

Посредна примена рачунара у реализацији математичких садржаја предвиђа примену рачунара у фази припремања дидактичког материјала који ће се непосредно користити у настави математике, а искључује непосредни контакт ученика са рачунаром. У непосредном припремању наставних листића препоручљиво је, с обзиром на ниво индивидуализације, извршити диференцијацију математичких садржаја. Садржај на листићу треба да буде тако конципиран да одговара захтевима групе, а захтеви усклађени са нивоима мисаоних операција ученика. Дакле, у зависности од способности, ученицима се додељују наставни листићи (материјал) за које се сматра да ће их моћи успешно савладати и усвојити понуђени садржај.

Један од најчешћих облика учења или увежбавања математичких садржаја у ваннаставном процесу јесте домаћи рад ученика. Дакле, домаћи рад ученика представља посебну врсту континуираног, индивидуалног ваннаставног рада ученика на усавршавању математич-

ких способности. Користи се свакодневно током извођења наставе, а може да служи за:

- утврђивање обрађеног градива на претходном часу,
- увежбавање усвојеног математичког градива, стицање вештина и развијање навика за континуирано решавање математичких задатака,
- примену стечених знања у решавању нових проблемских ситуација,
- креативно састављање нових задатака итд.

Главни креатор и организатор задатих домаћих задатака је наставник. Сад се поставља питање како ће он обезбедити различите задатке сваком ученику и пренети их на њихов рачунар кад нема везу (није умрежен) са њиховим рачунарима. Одговор се налази у интернет вези која омогућава „умрежавање” рачунара на било којој даљини и у било које време. Већ смо истакли да су ученици различитих старосних доба, од почетне наставе математике па до старијих разреда који поседују услове за коришћење рачунара у великој мери оспособљени за њихово коришћење. На наставнику је да те предиспозиције искористи. Он на свом рачунару саставља задатке, диференцира их према нивоима знања, захтевима и потребама појединих категорија ученика, а затим шаље путем електронске поште на адресе корисника, тј. ученика. Задатак ученика је да отвори електронску пошту, прихвати понуђени материјал и приступи његовом решавању. Број задатака може да варира, тј. не мора да буде исти за све ученике. Препоручује се да се домаћи задатак састоји од три до четири задатка који су

обавезни да се ураде, а пожељно је саставити још један или два задатка за оне ученике који показују посебно интересовање за математику.

Примена рачунара у реализацији математичких садржаја ствара такву климу у разреду да већина ученика радо прихвата своје обавезе и ефикасно усваја планиране садржаје. Пошто примена рачунара омогућава индивидуални рад, то се сваки ученик налази у прилици да разуме оно што се од њега тражи и максимално се ангажује на изналажењу оригиналног решења датог задатка.

Закључак

Оправданост захтева за увођење рачунара у почртној настави математике проистиче из чињенице да је оправдано индивидуализовати процес изучавања математичких садржаја и да одељење не треба посматрати као хомогену групу. Потребно је, дакле, осавременити наставни процес применом најновије технологије и у складу са тим уважити индивидуалне разлике ученика.

Велике могућности примене рачунара и квалитетних образовних софтвера у почетној настави математике у пуној мери доприносе бољем разумевању математичких садржаја, а самим тим и индивидуалном развоју сваког појединца. Планирано коришћење рачунара не само од стране наставника, већ и ученика треба да буде у функцији квалитета и да доприноси потпунијем, свеобухватнијем и практичнијем процесу стицања математичког образовања у нижим разредима основне школе.

Литература:

- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2*, Београд, Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 3*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет.
- Даниловић, М. (2004): *Признавање и развој „Образовне технологије” као научне области и наставног предмета*, Београд, Зборник института за педагошка истраживања.
- Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematik didaktik – Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag – Weinheim und Basel, Berlin.
- Кадун, В. (1991): „Узроци заостајања ученика у математици и могућности њиховог отклањања”, *Педагогија* бр. 3-4, Београд.
- Мијановић, Н. (2002): *Образовна технологија*, НЈП ”Побједа”, Подгорица.
- Надрљански, Ђ. (1997): *Мултимедије и виртуелна реалност у образовању*, Зрењанин, Универзитет у Новом Саду и Технички факултет, „Михајло Пупин”.
- Пинтер, Ј., Петровић, Н., Сотировић, В., Липовац, Д. (1996): *Опита методика наставе математике*, Сомбор, Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. и др. (1996): *Педагошки лексикон*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Shapiro, L. E. (1998): *Како развити емоционалну интелигенцију дјетета*, Загреб, Мозаик књига.
- Uhl, J., Davis, W. (1999): *Is the mathematics we do the mathematics we teach?*, In: E. A. Gavosto, S. G.Kranz, W. McCallum (eds.), *Contemporary Issues in Mathematics Education*, MSRI Publications Volume 36, Cambridge University Press.
- Херцег, Д. (2005): *Илустрована змајтематика од I до IV за 5*, Нови Сад, ЗМАЈ д.о.о.

Summary

This paper is about possible application of computers in calculating mathematics contents in initial mathematics teaching. A special place of application of computers, as one of the contemporary technical achievements, in the process of transferring mathematical knowledge comes from contemporary transformations of initial mathematics teaching. A computer, in the process of realisation mathematical contents in lower grades of primary school offers great possibilities for using both for teachers and for students. It enables a greater level of individualization of the teaching process.

Organisation of initial teaching mathematics with application of computers, presents one of the innovations in the teaching practice, which is still undiscovered in our educational process. Some of the basic requirements have been stated which teachers should stick to when they prepare contents sequences at the computer, and a didactic model of forming teaching contents has been made when put into contents' sequences. Two models of application of computers have been presented in realization of Mathematics contents in initial teaching mathematics, and their basic function is to make teaching mathematics more appropriate to the real needs and possibilities of students.

Key words: *computer, initial mathematical teaching, teacher, student, mathematics' contents.*

Стручни
чланак

Душан Станковић

ОШ „Браћа Рибар”, Доња Борина



Веб портали и образовање на даљину за припрему и реализацију наставе

Резиме: Садејством система за управљање учењем (*Learning Management System*) и система за управљање садржајем (*Content Management System*) стварају се услови за интерактивно образовање на даљину подржано информационом технологијом. Креирањем веб портала на којем су смештени сви материјали и софтвер за управљање базама података, омогућени су услови у којима студенти, ученици и наставници могу користити услуге које овакав веб портал нуди. У раду је представљен начин реализације образовања на даљину за припрему и реализацију наставе, изградњом специјализованог веб портала са дидактичким материјалима које би наставници могли да користе у наставном процесу.

Кључне речи: интернет, образовање на даљину, веб портали, настава.

Уводна разматрања

Створен шездесетих година као пројекат Defence Departmenta интернет је коришћен искључиво за потребе војске. Тридесет година након што је ARPANET (*Advanced Projects Agency*) нестао, интернет је постао највећа светска компјутерска мрежа са великим бројем корисника, чији се број сваког дана увећава. Информације из различитих сфера живота постају доступне свим корисницима интернета. Сада, са пуним правом, можемо рећи да „интензиван развој телекомуникационих технологија и рачунарских система, стална веза са интернетом и учење базирано на хипермедијалним системима омогућава квалитетну примену компјутерске технологије у на-

стави” (Мандић и Ристић, 2006:104). Користећи се електронским изворима информација, базираних на хипертексту, ученици развијају своје индивидуалне могућности, стичу знања према сопственим интересовањима. Могућност сталне и повремене интеракције, различит ниво информација које омогућава разгранати модел лоцирања мултимедијалних информација, доприноси развоју креативности, способности закључивања и критичког односа према садржајима. Мноштво дидактичких материјала, лоцираних на различитим веб порталима драгоцени су ресурси за наставнике, који их могу користити у наставном процесу. Поред аудитивних медија, визуелних медија, штампаних материјала, об-

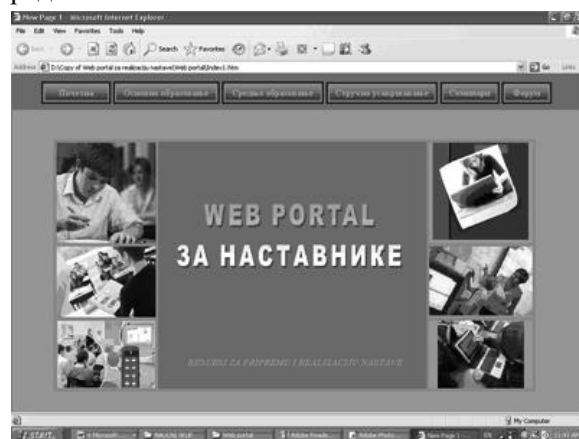
разовање на даљину постаје богатије применом компјутерске интерактивне комуникације. Користе се електронски комуникациони канали за интерактивну комуникацију са различитих локација широм света. На овај начин ученици и студенти прате одабрана предавања најбољих експерата. Овакве чињенице указују на нужност припреме наставника за примену информационе технологије у настави. У противном „биће лоше по школу и по друштво ако она буде спорије уводила оне новине које већ годинама егзистирају у областима за које припрема кадрове” (Мандић и сар., 1997:22).

Веб портали за припрему и реализацију наставе

Реализацију образовања на даљину омогућавају два система: систем за управљање учењем (*Learning Management System*) и систем за управљање садржајем (*Content Management System*). Систем за управљање едукацијским процесом (*Learning Content Management System*) обједињује претходна два система и данас се све више помиње у пракси. Креирањем веб портала и постављањем дидактичких материјала за образовање на даљину и софтвера за управљање базама података омогућава се студентима учење на даљину (видети: Мандић и Ристић, 2006:103-122). На оваквим веб порталима, поред модула за факултетско образовање, могу постојати модули за средње и основно образовање који би садржали дидактичке материјале које би наставници могли да користе за припрему и реализацију наставног процеса. Такође, могуће је пројектовати посебне веб portale за наставнике, који би, поред дидактичких материјала за припрему и реализацију наставе, нудили и друге могућности: информације о стручном усавршавању, акредитованим семинарима, дискусионим форумом, учење путем мреже, видео конференцију, линкове одбитног значаја за наставу.

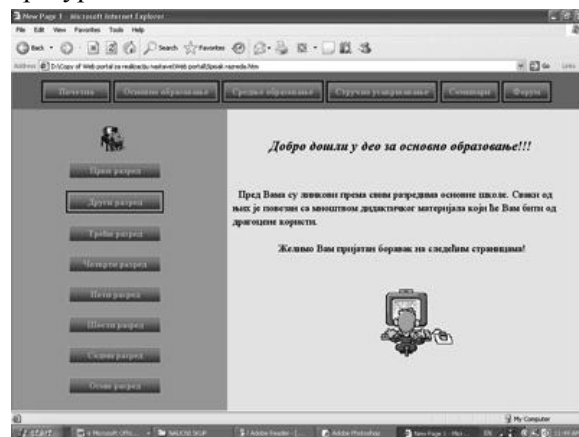
Реализација образовања на даљину за припрему и реализацију наставе

Као што је већ напоменуто реализација образовања на даљину за припрему и реализацију наставе може се извести пројектовањем специјализованих веб портала за наставнике основних и средњих школа.



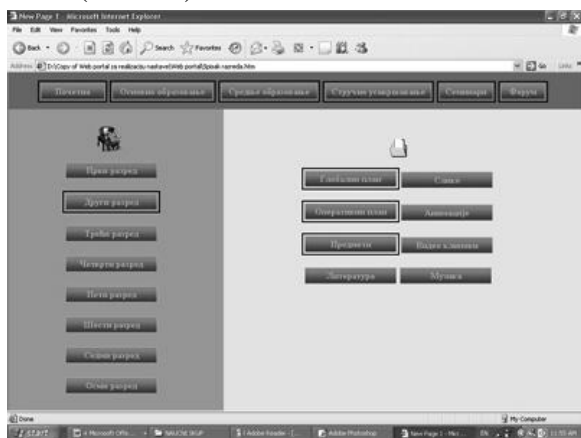
Слика 1. Почетна страна веб портала за наставнике

На почетној страни (Слика 1) могу се налазити везе ка основном и средњем образовању, стручном усавршавању, семинарима, дискусионим форуму, видео конференцији, стручној литератури, часописима...



Слика 2. Листа разреда у модулу за основну школу

Уколико корисник одабере модул за основну школу, отвара се нова страна на којој се налазе упутства за боравак на странама за основно образовање. Понуђени су сви разреди основне школе (Слика 2).



Слика 3. Избор различитих садржаја

Бирањем везе ка одређеном разреду отвара се нова страница са које корисник може да преузме видео клипове, анимације, слике, музику, глобални и оперативни план и одговарајућу литературу (Слика 3).



Слика 4. Предмети у другом разреду

Одабиром предмета из тог разреда (Слика 4) био би понуђен списак наставних јединица (Слика 5).



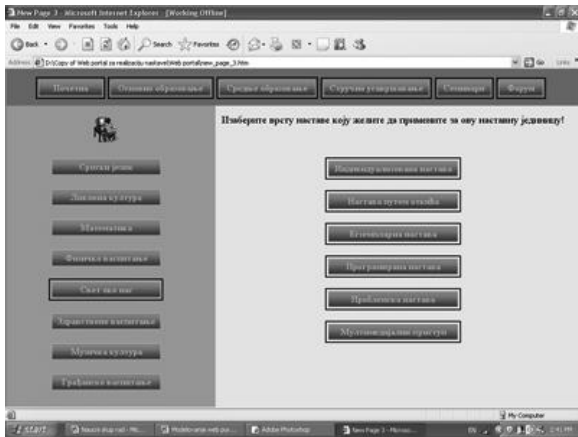
Слика 5. Наставне јединице

Након избора одређене наставне јединице, нудили би се облици рада који би могли да се примене: фронтални, групни, рад у пару, индивидуални (Слика 6).



Слика 6. Могући облици рада

Избором одређеног облика рада били би понуђени одређени системи наставе и мултмедиа презентација (Слика 7).

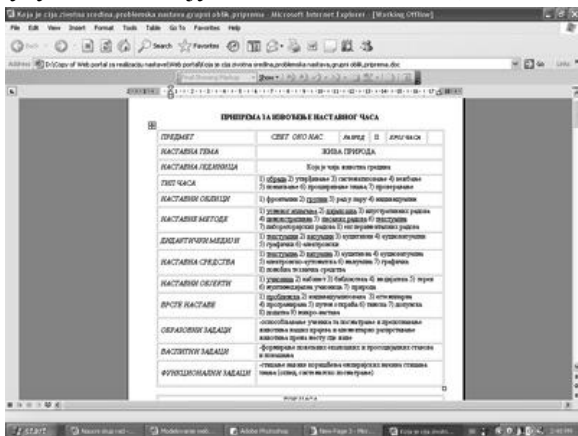


Слика 7. Различити системи наставе

Конечно, када се и то изабере, биле би попуњене везе које могу одвести:

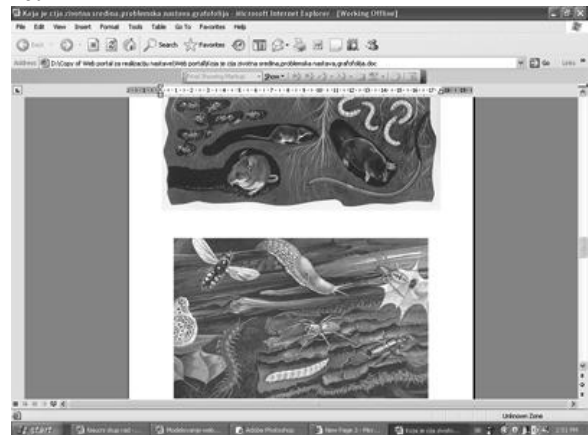
- до одговарајуће писане припреме за час;
- до графофолије;
- до задатака;
- до теста за повратну информацију;
- до мултимедијалне презентације.

Тако, на пример, избором линка *Припрема за час*, наставник добија готову писану припрему, у Word-у, коју може одштампати (Слика 8).



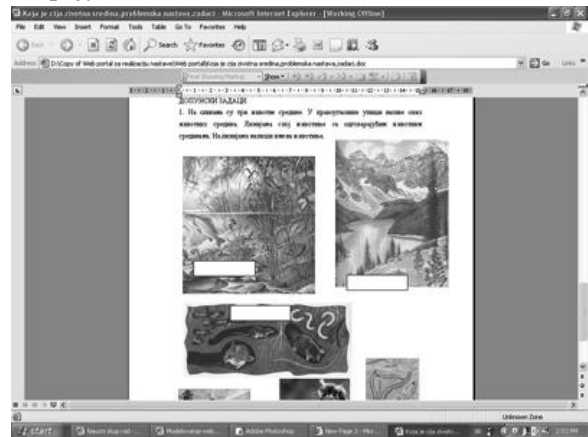
Слика 8. Припрема за извођење наставног часа

На исти начин може одштампати графофолију (Слика 9).



Слика 9. Графофолија

Такође, наставник може одштампати и одговарајуће задатке (Слика 10).



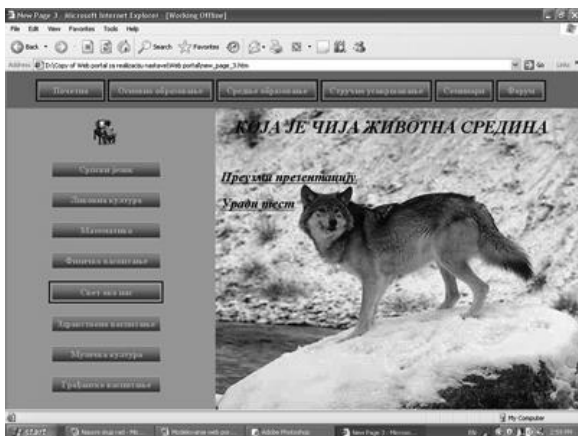
Слика 10. Задаци

На крају часа наставник може одштампати теста за повратну информацију (Слика 11).



Слика 11. Тест за повратну информацију

Избором везе за мултимедијалну презентацију, наставник добија готову мултимедијалну презентацију, коју може искористити уколико у учионици има потребне услове (компјутер, БИМ пројектор). Истовремено, ученици који због одређених разлога нису присутни у школи могу од куће, путем интернета користити ове презентације, пратити упутства, решавати задатке и на тај начин савладати наставне садржаје, чиме би се остваривало образовање на даљину (Слика 12).



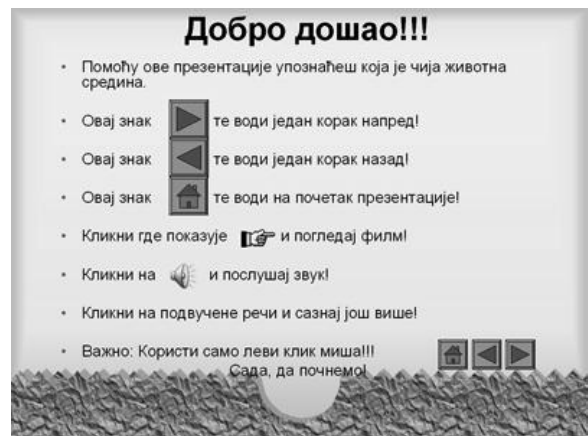
Слика 12. Мултимедијална презентација

На насловном слајду налази се наслов наставне јединице и фотографија (Слика 13).



Слика 13. Насловни слајд

Следећи слајд садржи потребне информације и упутства за кретање кроз софтвер. Корисник се упознаје са изгледом линкова који га воде напред, назад, на почетак презентације, као и сликама које га упућују на видео клип или одређени звук (Слика 14).



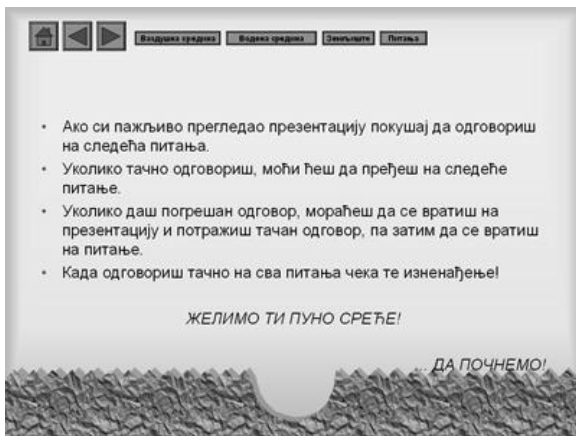
Слика 14. Упутство за кретање кроз софтвер

У врху сваког слајда налазе се везе ка другим слајдовима у презентацији, тако да корисник несметано, са сваког слајда може отићи на било који други, према својим интересовањима. Одређени знаци на слајду упућују корисника на видео клип или одређени звук (Слика 15).



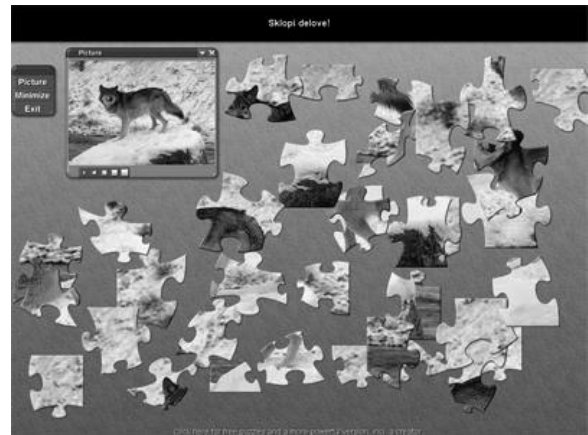
Слика 15. Изглед слајда

Након презентованих садржаја, корисник добија упутства о програмираном материјалу који следи. На постављено питање дата су три одговора од којих је само један тачан. Уколико се да тачан одговор следи следеће питање, док у супротном корисник бива враћен на презентацију, где ће потражити тачан одговор (Слика 16).



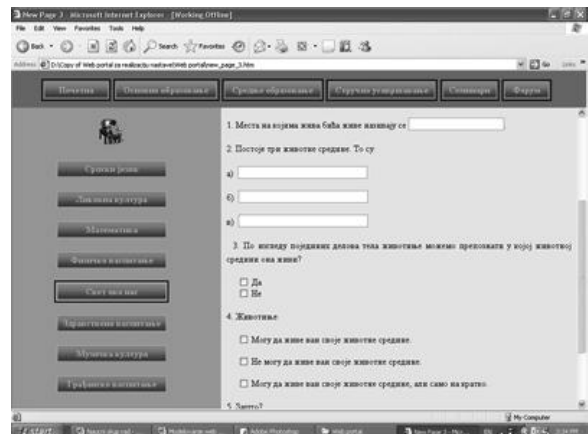
Слика 16. Упутства за програмирани материјал

Уколико се одговори тачно на сва питања и стигне до краја, као награда следи слагалица (Слика 17).



Слика 17. Награда-пузла

Након што ученик савлада садржаје презентације може да уради и тест у електронском облику. Он се налази на посебној страници и у њему су питања различитог типа (вишеструког избора, тачно-нетачно, отвореног типа, допуњавања). Након што унесе своје основне податке (име, презиме, разред, одељење, e-mail) и да одговоре, ученик једноставним кликом на дугме електронском поштом шаље тест свом наставнику (Слика 18).



Слика 18. Тест

Закључна разматрања

Информациона ера је објективна стварност. Сви, а нарочито педагошка јавност, морају бити свесни велике експанзије информационе технологије и педагошких ефеката који се постижу њеном применом у настави. Присутност сталне повратне информације, могућност напредовања сопственим темпом, приступ базама података које задовољавају свачија интересовања, учење на даљину, комуникација са експертима из различитих области, само су неке од

могућности које нам пружа савремена информациона технологија. Схватањем значаја њене примене у настави, информатичким описмењивањем наставника и ученика, опремањем школа модерном информационом технологијом, изградом одговарајућих софтвера, специјализованих веб портала, образовање у школама би било подигнуто на виши, иновативнији ниво, што би засигурно допринело што бржем укључивању наше земље у заједницу модерних светских земаља.

Литература

- Мандић, Д. (2005): *Моделовање виртуелних универзитета*, XXI Архимедесов специјализовани републички семинар за наставнике рачунарства и информатике у ОШ и СШ, Београд.
- Мандић, Д. и Ристић, М. (2006): *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*, Београд, Медиаграф.
- Мандић, Д. и сар. (1997): Мултимедијални електронски уџбеник за учење информатике, *Педагогија*, Београд, 3, стр. 19-28.
- Merceth, К. (2001): Компјутерске мреже могу да буду важна средства за нове наставнике, *Образовна технологија*, Београд, 3-4, стр. 90-93.
- Станковић, Д. (2006): *Веб портали у иновативним моделима наставе*, Лозница, Центар за културу „Вук Караџић”.

Summary

Synchronization of the Learning Management System and Content Management System makes conditions for interactive distant learning supported by IT. Creating WEB portals in which there are all materials and software for managing data bases, conditions are made in which students and teachers can use services provided by this WEB portal. This paper represents ways of realization of distant learning for preparation and realization of teaching, crating special WEB portal with didactic materials which teachers could use in the teaching process.

Key words: *The Internet, Distant learning, WEB portals, teaching.*



Зорица Влајковац
ОШ „Мара Јанковић“, Кусић

Стручни
чланак

Перспективе европске лиценце за коришћење рачунара у Србији

Резиме: *ECDL (European Computer Driving Licence) је водећи сертификациони програм компјутерских вештина за крајње кориснике. Предности које кандидати остварују стицањем ECDL-а су велике. За ECDL тестирање кандидати треба да контактирају акредитовани тест центар. Кандидат који положи свих седам модула добија диплому за коришћење персоналног рачунара. Влада Републике Србије донела је „Стратегију развоја информационог друштва у Републици Србији“. Имајући у виду развој информационих технологија, процес информатичког описмењавања грађана треба започети одмах по ECDL стандардима. С обзиром да се у образовању акценат ставља на перманентно учење, неопходно је да се усагласе наставни планови и програми Информатике и рачунарства у основним и средњим школама као и на свим факултетима и постану обавезан предмет. На тај начин не би се нарушавао континуитет у информатичком образовању које је неопходно за даљи рад и усавршавање.*

Кључне речи: *ECDL стандард, учење, информатика, кандидат, компјутер.*

Пошто се данас непрестано говори о информационим технологијама, поставља се логично питање који су стандарди за основна знања у овој области. Постоји велики број тзв. „школа рачунара“ које ће вас оспособити за рад на рачунару, али да ли је то довољно за свако занимање.

У нашој земљи заступљен је ECDL стандард. ECDL/ICDL је Европска компјутерска возачка дозвола је водећи светски сертификациони програм компјутерских вештина за крајње кориснике. Изван Европе, ECDL је позната као

Интернационална компјутерска возачка дозвола IC DL.

Међународно је призната као глобално мерило компјутерских вештина крајњих корисника и сертификат усвојен од стране влада, интернационалних организација и сличних корпорација.

ECDL/ICDL потврђује да је онај ко добије диплому потпуно комплетан за коришћење персоналног рачунара и општих компјутерских апликација и да познаје информационо технолошке концепте.

ECDL/ICDL је тест практичних вештина и способности и састоји се од седам различитих модула који обухватају компјутерску теорију и праксу. Модул 1 је теоретски тест компјутерског знања на општем нивоу, а Модули 2-7 су практични тестови:

1. Концепти информационе технологије (ИТ).
2. Употреба компјутера и управљање документима.
3. Обрада текста.
4. Рад у Excelu.
5. База података.
6. Презентација.
7. Информација и комуникација.

Приликом регистрације кандидат започиње процес сертификације, добија индекс - *skills card* у коме се бележи напредак кроз седам тестова. Када заврши свих седам Модула, кандидат добија ECDL/ICDL. Полагањем четири Модула по избору стиче се Основни ECDL сертификат, а полагањем свих седам Модула стиче се ECDL Core односно потпуни ECDL сертификат.

ECDL/ICDL наставни програм је јединствен по томе што је осмишљен као потпуно независан од продавца. То пружа кандидатима флексибилност и слободу у стицању основних вештина и њихову сигурну примену у било ком софтверском окружењу које се може од њих захтевати да користе. За потпору има документована стручна мишљења водећих светских компјутерских друштава и других експертских група. Наставни програм садржи чињенице које кандидат треба да зна и вештине које мора савладати, да би добио ECDL сертификат. Наставни програм се годинама развијао од Верзије 1.5 до Верзије 4.0 која је пуштена у рад 4. априла 2003. године. Верзија 4.0 обухвата преко 1200 документованих експертских прилога који обезбеђују да ECDL/ICDL настави да буде релевантан, ажуран и значајан.

Од сваког усавршавања очекује се предност, напредак и корист. Корист од ECDL-а имају кандидати, послодавац и друштво.

Предности ECDL/ICDL за послодавца су:

- повећана продуктивност;
- смањење трошкова;
- пораст квалитета производње;
- редукација губљења времена;
- боља употреба ИТ ресурса;
- боља зарада у ИТ инвестицијама;
- установљавање опипљивог мерила компјутерских вештина.

Предности ECDL/ICDL за кандидата:

- пораст нивоа вештина у основној употреби ИТ и компјутера;
- међународно призната квалификација;
- побољшање пословног изгледа / пословне покретљивости;
- пасош за виши ниво ИТ образовања.

На друштвеном нивоу:

- ECDL - врата у информатичко друштво;
- унапређење компјутерске писмености;
- подизање општег нивоа способности.

ECDL фондација

Фондација за Европску компјутерску возачку дозволу ECDL-F је глобално управљачко тело овлашћено за издавање лиценце ECDL, водећег светског сертификационог програма за крајње кориснике компјутерских вештина.

ECDL фондација је посвећена проширењу спектра својих сертификационих производа за крајње кориснике компјутерских вештина, те стога има активан приступ производном развоју. Многи нови производи настали су током последњих дванаест месеци, а још више их је у припреми. ECDL фондација такође обезбеђује суштинске ствари за многе интернационалне носиоце права

лиценце широм света, олакшавајући комуникацију и интеракцију и обезбеђујући ефектну маркетиншку подршку.

Концепција ECDL програма

Концепцијом се спроводи глобална иницијатива фондације са циљем ширења информатичке писмености у свету, што је услов сваке земље и њених грађана за улазак у информатичко друштво.

Програм је намењен свима који желе да се образују и да потврде знања у коришћењу персоналног рачунара и наведених корисничких вештина, што им омогућава лакше запошљавање у земљи и иностранству, а спроводи се путем националних информатичких друштава, која у Европи, морају да буду чланови Европског удружења информатичког друштва (The Council of European Professional Informatics Societies - CEPIS), који је основао Фондацију с циљем спровођења ECDL концепције у свету.

Носилац тестирања кандидата за ECDL диплому у Србији је Јединствени информатички савез (JISA).

ECDL у Србији

ECDL програм је део стратегије „Србија у 21. веку, Информационо и телекомуникационо друштво“

Република Србија је одлучила да посвети значајну пажњу информационим и комуникационим технологијама. Дана 5. 10. 2006. године на седници Владе Србије донесена је „Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији“ која треба да омогући даљи развој националне привреде и глобалну конкурентност Србије европским изазовима.

„Како би се у потпуности искористиле могућности које нам пружају ИКТ, неопходно је це-

локупну популацију припремити за информационо друштво путем образовања за основну компјутерску писменост и подизање опште свести о значају информатичког друштва“. Едукација грађанства описана у ставу 7. стратегије, било да се ради о младим генерацијама на нивоу основних и средњих школа, или допунској едукацији одраслих, по угледу на све земље у свету, предвиђена је да се спроводи по ECDL стандарду.

Процес информатичког описмењавања грађана биће започет одмах и у надлежности је: Министарства просвете и спорта, Министарства науке и заштите животне средине, Министарства за рад и запошљавање и Републичког завода за информатику и интернет.

Тестирање кандидата за диплому

Свака особа која познаје градиво може приступити полагању испита без претходне обуке. Особама са посебним потребама треба омогућити полагање у центрима где постоји простор прилагођен за њихове потребе.

Овлашћене школе и центри за тестирање одржавају курсеве за полагање испита који су усклађени са захтевима ECDL програма. Након похађања курса полаже се испит за поједини Модул. Положени испит се евидентира у индексу полазника и у ECDL бази података .

Први тест центар у нашој земљи при факултету основан је на Учитељском факултету у Београду. ECDL/ICDL сертификат представља једнако признат стандард за целу заједницу, без обзира на пол, етничност, физичку способност, старост или област специјалности.

Због тога што је дизајн ECDL / ICDL заснован на фундаменталном принципу свеобухватности, програм мора изаћи у сусрет потребама сиромашних група у различитим условима и окружењима.

Усклађивање наставних планова и програма са ECDL стандардима

С обзиром да се у образовању акценат ставља на перманентно учење, неопходно је да се усагласе наставни планови и програми Информатике и рачунарства у основним и средњим школама као и на свим факултетима и постану обавезан предмет на свим нивоима. На тај начин се не би нарушавао континуитет у информатичком образовању које је неопходно за рад и даље усавршавање.

Е - образовање

Изводи из стратегије развоја информационог друштва у Републици Србији

Ефективна интеграција информационо комуникационих технологија (ИКТ) у систем образовања један од катализатора изградње друштва базираног на знању за које се често користи и израз економија базирана на знању. Користи се и термин пост индустријско друштво у коме је знање један од најважнијих ресурса.

Подизање квалитета и приступачности свих облика организовања сматра се катализатором развојних процеса у модерном друштву. Способност и спремност грађана да уче читавог живота сматра се кључном за социјално-економски развој.

Интегрисање информационо-комуникационих технологија у циљу ефективног и ефикаснијег образовања је неминован процес условљен друштвеним и технолошким променама. Развијеност овог процеса показатељ је развијености друштва и прихваћена је као један од индикатора развијености информационог друштва, односно друштва базираног на знању.

Истраживање и развој је такође битан елемент за конкурентност националне економије.

Ослањајући се на образовно, културно и историјско наслеђе, истраживање и развој је основни извор иновација потребних за стварање нових роба и услуга које се нуде на глобалном тржишту.

Циљеви

Стратешки приоритети у области е-образовања су следећи:

1. подизање нивоа знања и вештина за коришћење ИКТ код најшире популације;
2. изградња модерног образовног система који је прилагођен потребама информационог друштва;
3. подстицање истраживања и развоја;
4. обезбеђење приступа информацијама о природном, културном и научном наслеђу.

1. Подизање нивоа знања и вештина за коришћење ИКТ код најшире популације

Циљ је образовање широке популације о ИКТ, односно омогућавање да што већи број грађана стекне основну компјутерску писменост, будући да широка употреба ИКТ омогућава коришћење електронских сервиса као и учење помоћу технологија тј. укључивање у систем е-образовања.

2. Изградња образовног система прилагођеног потребама информационог друштва

Информационо друштво захтева одговарајућу, обучену и вешту радну снагу која је способна да ради у условима високо конкурентне глобалне економије. Таква радна снага само може бити створена одговарајућим образовањем. Образовни систем, према томе, мора да буде прилагођен да пружа ефикасно образовање на свим нивоима промовишући креативно размишљање и увођење учења током целог живота. Како је широка употреба ИКТ постала пресудна

у многим професијама, знање о томе како ефективно користити ИКТ треба да буде интегрални део образовног програма.

3. Подстицање истраживања и развоја

Стварање нових роба и услуга путем истраживања и развоја је једини начин за осигурање економског раста и стварање нових радних места. Тако, треба подстицати истраживање и развој јачањем кадровских потенцијала, изградњом адекватне инфраструктуре за истраживање и развој и даљом промоцијом сарадње између истраживања и развоја и привреде, као и повезивањем са међународном заједницом.

4. Обезбеђење информација од природног, културног и научног значаја

Циљеви овог приоритета и употребе ИКТ у овој области су:

- обезбеђење ширег и бржег приступа грађана информационим системима, базама података и садржајима који се односе на природно, културно и научно наслеђе ради његове ефикасне заштите и употребе, образовања и демократског учешћа грађана у овим активностима;
- увођење међународно компатибилних стандарда електронских регистара и изградња информационих система ради заштите, конзервације и одрживог коришћења природног, културног и научног наслеђа, а посебно, борбе против недозвољеног промета културних и природних добара;
- заштита и унапређење језичке и културне разноликости, нарочито употребе националних писама;
- коришћење огромног образовног потенцијала информације о природном, културном и научном наслеђу, ради дизања општег нивоа знања, вештина,

истраживања и одрживог развоја, али и социјалне кохезије као и других потреба информационог друштва.

Визија

Информационо друштво и широка употреба ИКТ у свим аспектима живота имаће нову улогу коју традиционални образовни системи и истраживање и развој треба да имају. Ову нову улогу карактерише неколико чињеница:

- Образовање и научно истраживање и развој су витално важни у информационом друштву:

- информационо друштво захтева од свих висок степен знања и вештина које могу бити обезбеђене само одговарајућим образовањем;
- вештине везане за ИКТ на радном месту на начин којим се подиже степен ефикасности, побољшавају квалитет рада и обезбеђују бољи послови.

- Потребан је нови концепт образовног система:

- информационо друштво се карактерише умећем прикупљања и обраде информација. Стога класично образовање треба радикално реформисати и увести образовни модел заснован на креативном размишљању и учењу током целог живота који је боље прилагођен захтевима информационог друштва;
- основни задатак образовања је учење основних принципа и на бази њих обрада информација. Како се савремено друштво убрзано мења, процес учења траје целог живота. Систем образовања треба учинити много ефективнијим и ефикаснијим и развити различите форме перманентног учења.

- Потребан је нови концепт истраживања и развоја:

- истраживање и развој као главни креатор иновација у служби економије засноване на знању;
- захтева се креативан и делотворан систем истраживања и развоја;
- национално истраживање и развој треба да буде саставни део јединственог европског и међународног отвореног простора за истраживање;
- већа сарадња са истраживачким установама у иностранству кроз учешће у партнерским истраживачким пројектима;
- веће учешће у апликацијама за Европску унију и међународне фондове.

- Коришћење ИКТ у образовању и истраживању и развоју могуће је остварити на следеће начине:

- ИКТ искористити у функцији делотворног образовања и истраживању и развоју;
- ИКТ у образовању могу бити коришћене за увођење савременог концепта учења и отвореног учења на даљину;
- ИКТ је технолошка основа за модерно и ефикасно истраживање и рад.

- Друштвени аспекти е-образовања не смеју бити занемарени:

- могућност коришћења ИКТ мора бити доступна свим грађанима. То подразумева учење коришћења ИКТ сервиса у току обавезног образовања што држава треба да обезбеди кроз образовне садржаје и умрежавање школа, њихово повезивање на брзи интернет, набавка рачунара и потребног софтвера;
- разлике између грађана у вези места становања (град-село), прихода, образовања, годинама старости и пола морају бити превазиђене;

- потребно је на одговарајући начин се позабавити посебним образовним потребама одређених друштвених група. Стицање знања и вештина из области ИКТ одраслих, који нису имали могућности да их добију, требало би да буде понуђено путем различитих државних служби и професионалних удружења (тржиште рада, привредна комора, удружење приватних послодаваца...). Посебну пажњу треба посветити обуци наставника за коришћење ИКТ.

Кључне области деловања

Како би се на одговарајући начин одговорило изазовима и искористиле могућности, следеће кључне области деловања морају бити покривене:

- укључивање широке популације грађана;
- увођење концепта накнадног образовања и учења током читавог живота;
- прилагођавање образовног програма и наставног процеса потребама информационог друштва;
- оспособљавање наставних кадрова за модерне облике наставе;
- јачање ИКТ капацитета за модерно образовање и научно истраживање;
- подржавање креативног истраживања и развоја;
- образовање и култура подржани применом савремених информатичких технологија.

Укључивање широке популације грађана

Ова област се односи на активности које имају за циљ да припреме целокупну популацију за информационо друштво путем образовања за основну компјутерску писменост и подизање опште свести о значају информационог

друштва. Млађе генерације треба да буду кроз редовни образовни процес укључене у ову акцију. Минимални степен компјутерске писмености мора да буде обезбеђен на нивоу основних и средњих школа. Старије генерације треба да буду укључене у овај образовни процес кроз низ посебно припремљених курсева. Они ће бити организовани на нивоу локалних заједница у сарадњи са приватним сектором.

Увођење концепта накнадног образовања и учења током читавог живота

Накнадно образовање и учење током целог живота треба да постану део нормалних образовних процеса, где појединци након завршетка редовног школовања могу да побољшају своје постојеће знање и науче да искоришћавају најмодернија технолошка достигнућа.

Прилагођавање образовног програма и наставног процеса потребама информационог друштва

Постојећи образовни програм на свим нивоима треба да буде прилагођен како би одговорио на потребе информационог друштва. Овај процес треба да буде део целокупне реформе основних и средњих школа и трансформације високог школства у складу с Болоњском декларацијом. Поред увођења нових модерних наставних садржаја, нарочито сродних ИКТ тема, овај процес укључује увођење нових наставних метода, боље методе оцењивања и механизме контроле квалитета.

Оспособљавање наставних кадрова за модерне облике наставе

Овај облик обучавања треба да буде спроведен континуирано према посебно развијеним програмима и одговарајућим стандардима квалитета.

Јачање капацитета за модерно образовање и научно истраживање

Све основне и средње школе, универзитети, научне установе, музеји, библиотеке, студентске просторије треба да имају широкопојасну интернет везу. Држава треба да обезбеди одговарајућу квалитетну мрежу у такве сврхе, као што је на пример постојећа академска мрежа. Треба развити одговарајући финансијски модел да би се омогућио економски прихватљив приступ интернету за образовне истраживачке установе.

Подршка креативном истраживању и развоју

Треба изградити механизме и инструменте од стране државе у циљу подстицања истраживања и развоја. Морају бити образовани одговарајући фондови за пружање подршке научним и технолошким иновацијама. Главне националне развојне иницијативе, као што је развој е-управе, треба да буду поверене националним компанијама и академским и истраживачким установама које су на тај начин у могућности да се оспособе и стекну искуства потребна за глобално надметање.

Стратешки приоритети (Иницијатива, циљ, надлежност и рокови)

1. *Учинити да грађани буду равноправни чланови информационог друштва*

Иницијатива: Образовати грађане о основним ИКТ вештинама у складу са националним стандардима компјутерске писмености који су компатибилни са ECDL стандардима.

Циљ: Описменити грађане да користе компјутере и омогућити им да користе ИКТ у свакодневним активностима.

Надлежност: Министарство просвете и спорта; Министарство науке и заштите животне средине; Министарство рада, запошљавања

и социјалне политике; Републички завод за информатику и интернет.

Рок: Почети одмах и радити у континуитету.

Иницијатива: Увести накнадно образовање и концепт образовања током читавог живота.

Циљ: Омогућити грађанима да својим знањем и радним способностима остану конкурентни радници у условима стално променљивог информационог друштва.

Надлежност: Министарство просвете и спорта.

Рок: За увођење јун 2007. године а затим у континуитету.

2. Изградити образовни систем усклађен са потребама информационог друштва

Иницијатива: Ускладити образовни наставни програм са потребама информационог друштва.

Циљ: Модернизовати образовни програм на свим нивоима који ће испунити потребе информационог друштва, нарочито побољшати способности за критичко размишљање, за тимско решавање проблема, за употребу модерних ИКТ алата итд.

Надлежност: Министарство просвете и спорта.

Рок: децембар 2006. године.

Иницијатива: Оспособити наставне кадрове.

Циљ: Спровођење нових наставних програма коришћењем модерних метода учења заснованих на ИКТ.

Надлежност: Министарство просвете и спорта.

Рок: септембар 2007. године а затим у континуитету.

Иницијатива: Обезбедити ресурсе ИКТ за модерно образовање.

Циљ: Подршка модернизацији образовних наставних програма, школама обезбедити приступ интернету, омогућити отворено образовање на даљину, омогућити коришћење метода и алата за е-учење.

Надлежност: Министарство просвете и спорта; Министарство за капиталне инвестиције; Министарство науке и заштите животне средине.

Рок: септембар 2007. године, а затим у континуитету.

Закључак

С обзиром, да се у образовању акценат ставља на перманентно учење, неопходно је да се усагласе наставни планови и програми Информатике и рачунарства у основним и средњим школама као и на свим факултетима и постану обавезан предмет на свим нивоима. На тај начин се не би нарушавао континуитет у информатичком образовању које је неопходно за рад и даље усавршавање.

ECDL програм помаже да се уједначе стандарди знања.

Наставни кадар који је оспособљен по ECDL стандардима модерноваће и омогућиће квалитетнију и савременију наставу а ученицима занимљивији рад. Треба изградити механизме и инструменте од стране државе у циљу подстицања истраживања и развоја. Образовни систем мора да буде прилагођен, да пружа ефикасно образовање на свим нивоима промовишући креативно размишљање и увођење учења током целог живота. ECDL програм је део стратегије „Србија у 21. веку - Информационо и телекомуникационо друштво“.

Литература

- Мандић, др Данимир, Ристић, мр Мирослава (2005): *Информационе технологије - европски стандарди знања ECDL*, Београд, Медиаграф.
- Мандић, др Данимир: *ECDL у Србији и Црној Гори*, е-магазин, 25/2005, Београд, ГСМ Публик.
- [http// www.ecdl.co.yu](http://www.ecdl.co.yu)
- [http//www.mntr.sr.gov.yu](http://www.mntr.sr.gov.yu)

Summary

ECDL (European Computer Driving Licence) is a leading certificate programme of computer skills for final users. There are many advantages which the candidates gain by getting ECDL. Candidates should contact accredited ECDL testing centre. Candidates passing all seven modules get the diploma for using personal computer. Government of the Republic of Serbia proclaimed Strategy of Development of IT society in the Republic of Serbia. Bearing in mind that development of IT is a process of IT literacy of the citizens and that it should be started according to the ECDL standards. The accent in education is permanent learning, and it is necessary to adjust curricula of IT in primary and secondary schools as well as on faculties and that they should become compulsory subjects. In this way there would be no gap in continuity of IT education which is necessary for further development.

Key words: *ECDL standard, learning, IT, candidate, computer.*

Стручни
чланак

Снежана Влајковац
ОШ „Мара Јанковић“, Кусић



Примена компјутера у настави почетног читања и писања

Резиме: Иновација у настави означава новину која се уноси у педагошку стварност. Једна од таквих новина је и увођење компјутера у наставу. Компјутер је средство за брзу и прецизну обраду, за савладавање и пренос огромног броја информација. Коришћењем компјутера ученик добија информацију о свом знању на сваком наставном кораку (секвенци). Компјутером се настава индивидуализује чиме се остварује један од најважнијих захтева савремене дидактике. Позиција наставника у наставном процесу битно се мења ширим коришћењем компјутера. Уместо предавачко-испитивачке улоге, којим се углавном исцрпљивао његов рад у класичној настави, тежиште његове активности прелази на припрему и организацију наставе. Примена компјутера у настави почетног читања и писања могла би бити веома разноврсна и богата, али за тако нешто не постоје одређени услови. Коришћење букварског софтвера у настави почетног читања и писања мора бити методички посебно организовано. Компјутер не би заузимао цео час, већ само један његов део, односно одређене сегменте часа. У свему томе нужно је нагласити: компјутер не може ни у ком случају заменити наставника, компјутер је само помоћно средство у настави почетног читања и писања.

Кључне речи: иновације, компјутер, букварски софтвер, настава почетног читања и писања.

Термин иновације је латинског порекла и означава новину (*novus*-нов; *innovatio*-новина, мењање; иновирати-урадити нешто ново). Иновација у настави означава новину која се уноси у педагошку стварност. Новина се уноси у одређену делатност не само због тога што је она

нова, већ зато што се од те промене очекује унапређење одговарајуће делатности. Зато у општем садржају појма иновација налази се и појам унапређивање, осавремењивање, модернизација, развој и сл. Иновација је по свом квалитету увек прогресивна развојна промена. Новина која се у одређену стварност уноси не мора имати обележје новог научног проналаска, открића. То је новина у односу на постојеће стање у одређеној средини и делатности у коју се она уноси.

1 Основа овог рада је одбрањен специјалистички рад са темом „Упоредна анализа методичких поступака обраде слова и примена компјутера у настави почетног читања и писања“ на Учитељском факултету у Београду, 28. 05. 2007.

Обухватну дефиницију дао је Петар Мандић: „Иновације у васпитно-образовној делатности су синхронизовани систем педагошких, друштвених, организацијских и економских мера (чврсто заснованих на педагошкој науци и другим наукама) које су усмерене ка подизању нивоа и квалитета васпитно-образовног рада, уз рационално искоришћавање кадрова, времена и креативности наставника и ученика. Оне означавају и стварање услова за праћење, нормирање и вредновање педагошког рада за изналажење адекватних материјалних и моралних чинилаца који ће мотивисати ученике и наставнике у раду“.

Ако би се упоређивале слике наставног часа са античких ваза са наставним часом у некој данашњој модерно опремљеној школи, могло би се лаички помислити да није реч о истом процесу. На вази се види старогрчки учитељ у тоги како нешто објашњава групи ученика, а у савременој учионици неколико ученика пред рачунарским екранима или телекомпјутерима (повезани телевизија и рачунар) како „разговарају“ са базама података. Слика веома различита, али је процес у суштини исти: процес стицања знања.

Технологија је наука о начину рада, о примени знања, искуства, метода, поступака и радних оруђа да би се остварио радни резултат.

Кибернетички гледано, ученик на улазу у систем (инпут) и ученик на излазу из система (аутпут) нису исте личности. Деловањем наставника он се променио и постао „финални производ“. Наставник је у том процесу користио своја знања, трудио се да промени најефикасније методе и поступке да би успешно деловао на „материјал“ (ученика) и мењао га у складу са постављеним циљем. Ипак, у овом случају аналогича са производним процесом не може бити потпуна. Материјал у фабрици је увек у пасивном положају. На њему се делује. Ученик у наставном процесу мора бити у активном положају. И он делује, а не само наставник. Ниједна

школа не може дати готов производ, јер образовање је процес који почиње у детињству а завршава се смрћу.

Подела наставне технологије према врсти наставних средстава која се у њој користе је егзактнија. Користећи Безићеву поделу на периоде, наставну технологију можемо поделити по врстама: усмене речи, писане (штампане речи), посматрање манипулацијских и оперативних техника, аудио-визуелних техника, компјутеризације и мултимедијских техника. Технологије које су се касније појавиле садрже у себи и оне претходне.

Поставља се питање: шта компјутерска технологија уноси у наставу?

Рачунар је средство за брзу и прецизну обраду, за савладавање и пренос огромног броја информација. Том својом особином он омогућује ученику и наставнику да се ослободе огромне количине „пешачких послова“ и уштеђено време утроше на менталне активности. Настава помоћу рачунара је програмирана настава. Она омогућује да се наставни процес индивидуализује, односно да сваки ученик добија информације индивидуално и напредује својим ритмом у складу са способностима и трудом. Амбициозним и способним појединцима се омогућује да помоћу рачунара користе богате базе података и тако задовољавају своја посебна интересовања. Зато школе треба да повезују своје рачунаре у систем и формирају своје базе програмираних наставних материјала које ће ученици моћи да користе. Пожељно је повезивање са спољним наставним базама чиме се могућности знатно проширују. Учење помоћу рачунара омогућује ученицима да одмах провере да ли су на правом путу и да ли им је резултат добар, јер је у програм уграђена и повратна информација. Тиме они добијају поткрепљење - награду за свој рад. Када се у настави користи рачунар, онда није битно колики је број ученика у одељењу, јер сваки ученик самостално разликује свој програм. Компју-

терска технологија подразумева индивидуални рад, а потискује колективне облике што свакако негативно утиче на процес социјализације, па зато настава уз помоћ рачунара може бити само један од начина рада, никако искључиви. И у компјутерској наставној технологији примењују се класичне наставне методе - монолошка, дијалогска, текст - али у том раду убедљиву превагу имају визуелни и аудитивни елементи. Дијалог и монолог имају помоћну улогу а текст је дат на екрану што је знатно друкчије од текста у књизи или часопису. Да би се настава реализовала помоћу рачунара, школа би требало да има довољан број рачунара, рачунарску учионицу са довољним бројем прикључака или да све учионице буду компјутеризоване.

У компјутеризованој настави мења се функција наставника. Он више не одабира нити излаже ученицима градиво. То је уместо њега урадио тим истакнутих стручњака различитих профила. Наставниково је да распореди, планира и организује рад, оствари континуирану сарадњу и управља процесом наставе.

Моћ класичне технологије за припрему, обраду, складиштење и одашиљање информација је исцрпљена. Она је у коришћењу својих метода и средстава достигла горњи праг изнад кога не може ићи. Увођење рачунарске технологије је квалитативни скок који је револуционисао многе људске активности. Можда је још важније то што могућности ове технологије нису ни приближно искоришћене јер њен потенцијал нуди нови напредак. Људско друштво ушло је у информатичку епоху помоћу микроелектронике која је створила драгоцен чип - микроелектронски склоп, уствари малену и лаку полупроводничку плочицу у којој се може налазити и више од милион транзистора. У једном једином чипу може се налазити комплетан рачунар. Чип је омогућио прављење таквих производа који садрже мисаону димензију (што је одлика човека као свесног бића) и тако огромно олакшавају уп-

рављање производњом и другим људским активностима, а наставни процес и учење могу учинити вишеструко ефикаснијим.

У пракси се већ користи интерактивни видео, мултимедијско средство које повезује рачунар са видео-диск плејером. Видео програм је на траци или видео-диску. Преко рачунара се обезбеђује текст, графички прилози (цртежи, скице итд.), звук, а видео-плејер, видео-програм (покретну слику и аудио-информације). ТВ техника даје добру и упечатљиву слику, рачунар обрађује информације и управља редоследом аудио, видео и текстуалних програма. Аудио и видео програм су у облику секвенци. Ученик захтева преко тастатуре, рачунар то прима и на основу тога утврђује начин и ред излагања аудио и видео информација. Комплетан програм се припрема и усклађује са потребама и могућностима ученика.

Информатика је активност која обухвата прикупљање, обраду, складиштење (меморисање) и одашиљање података и информација. У њу спадају: технологија за електронску обраду података, телекомуникациона технологија, класични медији за информисање, образовање кадрова за информатичке послове, производња рачунарских програма. Информатика је постала значајан сектор привређивања, јер су у ово време информације често скупље од најскупљих предмета материјалне производње.

Информатизација наставног процеса, према искуству развијених земаља, о чему пише Велмир Срића, тече кроз неколико фаза.

У почетку се уводе посебни предмети у оквиру којих се ученици обучавају како да опште са рачунаром на неком програмском језику.

У другој етапи рачунари се уводе у наставни процес, али се тешко обезбеђује наставни софтвер. Наставни садржаји се полако приређују за рачунарску обраду. Најчешће се јављају три типа рачунарских програма за наставу: рачунар-

ски вођена настава, симулацијски модели и коришћење рачунара за подршку стваралаштву.

Програм за рачунарско вођење наставе омогућује да рачунар поставља ученику питање, да прокоментарише ваљаност одговора, да ученика упутује у садржај и да „излаже“ знање.

Симулацијски програм се користи за стварање замишљених или реалних ситуација проблемског карактера о којима ученици одлучују, а затим сагледавају последице својих одлука.

Програми за подршку учењу и стимулацију стваралаштва су најчешће за обраду текста, за управљање базама података, за синтезу звука и рачунарску графику.

У трећој етапи рачунари се укључују у основне активности школе. Настава свих предмета рачунарски је повезана са библиотеком - медијатеком, лабораторијом, базом података, а све чешће се користи програм за обраду текста и графичко представљање.

Четврта етапа је пројекција будућег коришћења рачунара. Све школске активности су компјутеризоване. Постоје рачунарске линије, школа – ученикова породица је повезана у мрежу, школа је повезана са спољним базама података и окружењем, користи технологију за обраду података.

Шта се добија коришћењем рачунара у настави?

Рачунар се може врло успешно користити у свим фазама наставног часа: у обради, утврђивању, понављању градива.

Ако је неки наставни садржај добро рачунарски испрограмиран, онда су испоштовани сви дидактичко-методички захтеви. Градиво (наставна јединица) је издељено на секвенце и чланке (мање логичке целине) и ученици их индивидуално савлађују једну по једну. Пре него што пређу на савлађивање новог градива, на екрану рачунара добију питања помоћу којих сами проверавају знају ли да претходне садржаје

који су услов за савлађивање нових. Ако то не знају, рачунар их упућује да се врате претходним садржајима. После тумачења новог градива, при чему су зависно од његове природе, коришћене слике, скице, илустрације, текст, прелази се на фазу утврђивања. Ту, кроз питања и задатке, ученици себе проверавају да ли су схватили нову материју. Серијом питања или на неки други начин ученици помоћу рачунара понављају пређену јединицу (лекцију). Ако ученик не зна да одговори на неко питање, затражиће одговор од рачунара јер и одговори су испрограмирани. За ученике који имају веће амбиције, или се за неке садржаје посебно интересују, може бити дат и додатни рачунарски програм тако да и они могу задовољити своја повећана интересовања.

Велике су могућности да се рачунар ефикасно користи за учење српског језика, различитих деликатних садржаја који траже максималну прецизност и сл.

Помоћу рачунара може се оптимизовати читање у себи, а могу се решавати задаци асоцијативним начином. Илустрацијама и покретним сликама може се помоћи ученицима да обогаћују и учвршћују језички фонд.

При решавању разноврсних задатака из разних предмета често се догађа да треба обработити масу података, да их треба класификовати по разним критеријумима, да треба неке појмове средити по азбучном реду. У таквим случајевима рачунар је изузетно брз, тачан и непогрешив. Тиме он оставља ученику више времена за креативније послове.

Обрада текста спада у једноставније послове кад се имају у виду могућности рачунара. Пребацавање са једног места на друго, замене, поправљање, додавање, све је то простија рачунарска операција.

Набројане су само неке могућности коришћења рачунара у настави. Колико и како ће се рачунар користити у наставном процесу зависи од припремљености наставника. Пре свега,

неопходно је да се предметно градиво прилагоди и преведе на рачунарски програм што је задатак тима који могу да чине: предметни наставник, педагог, психолог и програмер. Могуће је да програмску подршку за поједине предмете обезбеде тимови стручњака с тим да се такви рачунарски програми користе у већем броју школа. На тај начин могу се припремити читаве збирке програма одличног квалитета које би биле на услузи свим школама одређене врсте. Из наведених примера, бар до некле, су сагледане могућности за коришћење рачунара у настави. Поставља се питање шта се тим коришћењем добија?

Коришћењем рачунара богати извори сазнања стављају се на располагање ученику пошто рачунари могу бити повезани са богатим базама знања. Дакле, ученик не зависи само од уџбеника него су му сервирани сви важни извори чиме се његове могућности за сазнањем повећавају.

Рачунаром се настава индивидуализује чиме се остварује један од најважнијих захтева савремене дидактике. Сваки ученик савлађује програм према својим могућностима и брзином која њему одговара.

Рачунарски програми не морају бити за све ученике у одељењу исти.

Могу постојати, на пример, три врсте програма различите тежине и сложености а који ће се дати коме ученику зависиће од његових психолошких способности и предзнања.

Повратна информација је права драгоценост. У класичној настави ученик сазнаје да ли зна градиво кроз испитивање или тек када га наставник пита за оцену, а то је доста ретко. Ученик нема прилику да се на време коригује. Коришћењем рачунара ученик добија информацију о свом знању на сваком наставном кораку (секвенци). Он једноставно не може прећи на следећу секвенцу ако није савладао претходну. Рачунар га сам враћа и упућује шта треба да ради.

Ефикасност наставе знатно се повећава коришћењем рачунара који омогућавају брзо, прецизно и поуздано стицање знања из разних области.

Ако су рачунарске програме припремили тимови познатих стручњака, ако се у припреми довољно водило рачуна и о стручној и дидактичко-методичкој компоненти, онда се самим квалитетом постиже и далеко већа ефикасност. Коришћење наставног времена је далеко рационалније кад је рачунар предавач и испитивач.

Настава помоћу рачунара постаје очигледнија и убедљивија јер се могу спојити писани текст, слика у боји, скица, цртеж, дијаграм и звук.

Користећи рачунар у настави, наставник је у сваком тренутку обавештен о знању сваког ученика. Градиво се може тако рачунарски програмирали да рачунар, пошто постави питање и добије одговор, оцени ученика. Тако и ученик и наставник знају на чему су.

Позиција наставника у наставном процесу битно се мења ширим коришћењем рачунара. Уместо предавачко-испитивачке улоге, којим се углавном исцрпљивао његов рад у класичној настави, тежиште његове активности прелази на припрему и организацију наставе. Он сада више сарађује са ученицима, више их саветује и подстиче. Остаје му далеко више времена за васпитни рад. Поставља се питање да ли је рачунар заменио наставника и да ли је, у новој ситуацији, наставник деградиран. Није. Самим тим што припрема и организује наставу, он задржава кључну улогу. Рачунар му је изванредно средство да ту улогу боље и ефикасније оствари. Један од битних задатака наставе је да оспособи ученика за самосталан рад, а управо у томе рачунар је врло погодно и незаменљиво средство.

Модернизација педагошког рада у савременој школи подразумева, поред осталог, увођење образовне технологије и у оквиру тога и нове информационе технологије. „Савремене

на информациону технологију у образовању обухвата методе, облике и средства рачунарске и видео-технологије. Чиниоци савремене информационе технологије у образовању су: кадрови (ствараоци-корисници), хардвер (опрема и средства), софтвер (програми), видео-филмови и друга решења која омогућују коришћење технике и средства у образовању и концептуалне основе информационе технологије у образовању. Нова информациона технологија генерира нове образовне потребе и даје друкчија решења за њихово задовољавање“.

Атрактивност и изазовност нове образовне технологије све више доприносе развијању класичних образовних технологија, промени методолошке организације образовања, а посебно изналажења нових методичких приступа и наставних модела рада. Израз „нове наставне технологије“ не значи само технички прогрес (не би требало поистовећивати појмове техника и технологија) већ укупност методолошких и методичких промена, иновација – њихових дидактичко методичких односа, теоријских и практичних претпоставки.

Компјутер као средство нове образовне, односно нове информационе технологије све више привлачи пажњу педагога - теоретичара и стручњака из непосредног наставног процеса. Данас се о примени компјутера у настави више говори на теоријском нивоу него што се ради на конкретним образовним програмима. Постоји и повећана друштвена брига о увођењу компјутера у данашње школе, брига о снабдевању школа овом скупом техником и технологијом. Компјутер је у савременом цивилизацијском свету добио митско значење, говори се о његовој свемоћи. Мистификација компјутера може бити више штетна него корисна. Употреба компјутера у настави није досегла ниво који би могла да има. Зато постоји више разлога: скупа компјутерска техника, необученост наставника за коришћење компјутера, неопремљеност школа, не-

достатак образовних софтвера итд. Необученост наставника и недостатак компјутерских образовних софтвера два су најозбиљнија проблема за шире и озбиљније продирање рачунарске технологије у настави.

И међу педагозима су подељена мишљења о дидактичкој функционалности компјутерске технологије. Једни сматрају да компјутери не могу много допринети суштинским променама наставног процеса, што значи да имају поверења у класичну технологију и вербализам. Други стручњаци истичу готово ренесансну улогу компјутера у настави. „Питање, дакле, да ли школа располаже неким медијем а данас се највише поставља такво питање у вези са микро компјутерима, постаје све мање релативно. Наравно да је располагање нечим полазна претпоставка да се то промени. Данас је то код компјутера, још увек и ствар имица школе (а тиме и њеног директора). Но, и то се брзо губи. У не тако далекој будућности у школи компјутер биће толико свакидашње као и данас околност да школа има електричну струју или да располаже писаћом машином. Ако нам то поређење изгледа претерано, сетимо се да у најстаријој генерацији данашњих учитеља има и оних који су, на почетку свог радног века, све писали руком уз светлост петролејске светиљке.“

Но, често осуђујемо компјутер из власти необавештености и незнања тврдећи да он не може заменити наставника, што је сасвим тачно, а и не покушавамо да га применимо у пракси. Компјутер не смемо одбацити само из наших личних уверења која често нису релевантна, из нашег неповерења према новој наставној технологији. Покушајмо да га употребимо где можемо и колико можемо и ради тога што је информатика у данашњем цивилизацијском свету постала део опште културе. Милан Ратковић говори о седам основних писмености које представљају савремену општу културу: друштвено-хуманистичка, уметничка, општетехнолошка, лингвистичка,

тичка, математичка, природословна и информациона.

Очигледно, компјутер и компјутерска писменост постају део опште културе данашњег човека и немамо право у име наших релевантних сумњи и неповерења да ученицима ускраћујемо тај облик учења и сазнања. Велики проблем у употреби компјутера у настави представља неуједначеност компјутерских система, компјутерске технике - типова компјутера, немогућности да се образовни софтвер једног типа компјутера пренесе на други, лоша координација компјутерске технологије. Све нас то не сме обесхрабрити да не почнемо са малим програмима, са одређеним експериментима и истраживањима.

Примена компјутера у настави почетног читања и писања могла би бити веома разноврсна и богата, али за тако нешто не постоје одређени услови. Пре свега, још нема готових образовних софтвера за ову наставну област. Постоје извесни покушаји да се букварски софтвери израде. На томе раде одређени тимови програмера и методичара и дошло се до интересантних резултата. Вредан пажње је подухват Завода за међународну културу и техничку сарадњу у Београду. У оквиру ове институције изграђен је букварски софтвер „Ѣирилица на компјутеру“. У свему томе нужно је нагласити: компјутер не може ни у ком случају заменити наставника, компјутер је само помоћно средство у настави почетног читања и писања. Међутим, изразом „помоћно средство“ не желимо умањити његову вредност и употребљивост у овој наставној области. Сматрамо да компјутер у овој наставној области и те како може бити од користи. Посебно се може применити у припремном периоду (предбукварски период), у току обраде слова или за увежбавање почетног читања. Уз малу наставникову обученост помоћу компјутера можемо направити добре и корисне програме за језичка вежбања, за вежбе читања, говорну културу. Нарочито се успешно могу правити програ-

ми за аналитичко-синтетичка вежбања. Компјутер може доста добро да пише слова, штампана и писана, да указује ученицима на графичку структуру слова, на њихово међусобно повезивање, уопште, на правилно и лепо писање.

Требало би у процесу израде букварских софтвера водити рачуна да ученик у том виду наставе не буде пасиван посматрач, већ да што активније учествује у активирању одређених програма, у решавању задатака. У неким основним школама организована је настава у компјутерским центрима, али се она, углавном, своди на обучавање ученика да рукују компјутером, а не да учествују у одређеним, посебно за њих израђеним програмима.

Коришћење букварског софтвера у настави почетног читања и писања мора бити методички посебно организовано. Коришћење компјутер не би заузимало цео час, већ само одређене сегменте часа. На пример, компјутер би се могао веома функционално употребити у етапи обраде слова - тражење слова у разним позицијама, писање слова итд. Компјутер би могао доћи до пуног изражаја у самосталном и стваралачком раду ученика, у разним језичким вежбама и играма. Ученик би морао да зна одређене операције на компјутеру како би био и посматрач и учесник. Од компјутера у коме не би било ученичке ангажованости и саморадње не би било много користи. Компјутерски образовни софтвери у свету постају све разноврснији, па омогућавају ученицима да раде и код куће. Неки футуролози предвиђају да ће то знатно допринети разбијању редовно-часовног система у учењу и да ће ученик у некој врсти мобилне школе, као субјект обрадовања, бити све самосталнији.

Прилог

Представљамо један од могућих начина обраде штампаних слова помоћу компјутера.
Обрада слова комплексним поступком.

Циљ часа: увежбати ученике да течно изговарају гласове, да науче штампана слова.

Наставне методе: аналитичко-синтетичка, показивање, разговор, шчитавање.

Наставна средства: компјутер, слике, словарица, свеска, „Моје сличице“.

Ток часа:

Играјући се словима у периоду почетног читања, ученицима ненаметљиво уводимо вежбе за правилан изговор гласова. Вежбе се спроводе у хору.

**ОБРАДА СЛОВА
КОМПЛЕКСНИМ ПОСТУПКОМ**

Јагње мекеће	мее-мее	
Пас лаје	ав-ав	
Мачка мјауче	мјау-мјау	
Петао кукуриче	ку-ку-ри-ку	
Крава муче	му-му	
Цврчак цврчи	цвр-цврк	

Ученици слушају правилно изговарање гласова, уочавају слово уз коментар како се које слово пише. Затим ученици пишу речи на словарици. Следи гласно шчитавање.

Следи слушање песме „Азбука“ за учење кроз песму и игру.

Азбука

Аа	Бб	Вв	Гг	Дд
Ђђ	Ее	Жж	Зз	Ии
Јј	Кк	Лл	Љљ	Мм
Нн	Њњ	Оо	Пп	Рр
Сс	Тт	Ђђ	Уу	Фф
Хх	Цц	Чч	Џџ	Шш

ЖИВО-НЕЖИВО

Ко све живи у кући?
мама, тата, беба, бака, дека ЉУДИ

У башти расту:
јагоде, јабука, ружа, паприка, грашак БИЉКЕ

У дворишту живе:
пас, петао, коза, зец, мачка, овца ЖИВОТИЊЕ

Водимо разговор ко све живи у кући. (Како коју реч ученици изговоре, тако се речи појављују на екрану.) Њих једним именом зове-мо: људи.

Након тога разговарамо о биљкама и животињама како бисмо ученицима објаснили шта је све живо.

У соби имам:
кревет, јастук, мотор, ормар, сат СТВАРИ

ЉУДИ		<u>Разврстај живо и неживо</u>
БИЉКЕ	СТВАРИ	штап, слон, виопина, во, звоно, вишња, сијалица, риба, мама, рибар, ротквице, пуж, оџачар, овца, кишобран, фудбалер
ЖИВОТИЊЕ		
<u>ЖИВО</u>	<u>НЕЖИВО</u>	
		<u>Нацртај живо и неживо</u>

Разговарамо о стварима, а затим правимо поређење између живог и неживог.

Закључак

Веома је важно да ученик првог разреда осети потребу за учењем читања и писања, да му тај задатак чини радост, а не оптерећење. Да би настава постала интересентнија и ефикаснија можемо користити компјутер. Компјутер се може врло успешно користити у свим фазама наставног часа: у обради, утврђивању и понављању гра-

дива. Илустрацијама и сликама може се помоћи ученицима да обogaћују језички фонд. Међутим, потребно је нагласити да ништа не може заменити наставника. Компјутер је средство које нам у ногоме може олакшати рад. Компјутер и компјутерска писменост постају део опште културе данашњег човека и немамо право у име наших релевантних сумњи и неповерења да ученицима ускраћујемо тај облик учења и сазнања.

Литература

- Вилотијевић, Младен (2000): *Дидактика 1 - Предмет дидактике*, Београд, Учитељски факултет.
- Жежель-Ралић, Радмила (2004): *Почетница за српски језик*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мандић, П. Данимир (1994): *Информатика у образовању*, Београд, Учитељски факултет.
- Мандић, П. Данимир (2001): *Информациона технологија у образовању*, Српско Сарајево, Филозофски факултет у Српском Сарајеву.
- Милатовић, Вук (2005): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд, „Тору”.
- Стојић-Јањушевић, Десанка (1969): *Настава почетног читања и писања*, Београд, „Вук Караџић”.

Summary

Innovation in teaching means innovation in pedagogical reality. One of those innovations is introducing computers in teaching. Computer is the means of fast and precise processing, and transferring many pieces of information. Using computers, students get the information of his knowledge at each teaching step. Teaching is individualized by using the computer and one of the most important requirements of contemporary didactics. Position of the teacher in the teaching process is changed because of the use of computers. Instead of the role of a lecturer and examiner, in which his work has been exhausting in classical teaching, the focus is now on preparation and organisation of teaching. Application of computers in teaching initial reading and writing can be very versatile and rich, but there are no definite conditions for it. Using the reader software in teaching initial reading and writing must be methodologically specially designed. A computer will not take the whole lesson, but only one part, i.e. some segments. It is very important to stress: a computer cannot replace teacher, it is only additional means in initial teaching of reading and writing.

Key words: *innovations, computer, reader software, teaching initial reading and writing.*

МЕТОДИКА ГРАЂАНСКОГ ВАСПИТАЊА

(Теоријско-методичке основе грађанског
васпитања, Изабрани текстови,
приредио Бранко Јовановић,
Учитељски факултет, Јагодина, 2006.)



Увођење Грађанског васпитања као посебног предмета у основну и средње школе наметнуло је потребу оспособљавања наставника за извођење наставе из овог предмета. Један од првих корака у том правцу је објављивање приручника *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања* са више од двадесет радова различитих аутора.

У недостатку литературе из ове области приређивач се определио за шири приступ који обједињује радове социолошког, политиколошког, педагошког и психолошког карактера о појединим темама и проблемима грађанског васпитања, а затим се обрађују педагошко-методичке основе и инструкције о остваривању овог васпитања у школи. Приређивач сматра да ови радови могу „веома корисно да послуже за потпуније разумевање смисла, значаја, суштине и циљева грађанског образовања и васпитања“.

На почетку књиге је рад академика М. Марковића *Култивисање за демократију* у коме се излажу

принципи успешне и стварне демократије. Поред слободе избора између различитих могућности и одсуства принуде и репресије, за демократију су важни равноправност субјеката, толеранција разлика и могућност учешћа у различитим областима друштвеног живота. По овом аутору демократија је више идеал него реална пракса и зато је потребно „култивисање за демократију“ које подразумева развој аутономне личности, развој личне одговорности и личног ангажмана, прихватање идентитета других и „култивисање за живот у плуралистичкој заједници“. Васпитање за демократију је сложен и дугорочан задатак чијем остваривању доприноси неговање демократских вредности, али и примерених метода и поступака као што су неговање дијалога, пожељних облика понашања и активности у свакодневном животу.

Неки радови посвећени су основним демократским појмовима и демократским вредностима. Тако М. Матић објашњава појам грађанина и износи својства која се приписују

појединцу као субјекту друштвеног живота. „Укупност слобода, права и дужности које појединац ужива у оквиру политичке заједнице, чини конкретну садржину његовог политичког положаја у друштву и даје му својство грађанина“ (стр. 32). Његов положај зависи од природе самог друштва и типа друштвених односа који омогућују остваривање његових права и задовољавање његових потреба. У савременом друштву гарант тога је држава као заштитник општег добра, па и слобода и права грађана, а држава која то не чини доводи у питање саму себе. У раду М. Прокопијевића разматра се проблем правде, посебно друштвене правде на којој почива функционисање друштвених институција, и која има различите теоријске заступнике (конзервативци, социјалисти, либерали) и различите историјске протагонисте.

Важни елементи грађанског васпитања су толеранција и дијалог, о чему се расправља у радуви-ма Ђ. Шушњића. Толеранција или трпеливост је начин упознавања и разумевања стварности, тип односа

према другима, али и средство да се дође до заједничког циља. Дијалог „ствара могућност друштвености“, то је „можда најдубљи људски однос“, начин повезивања људи и пут до истине. Неговање ових принципа као неопходних демократских вредности и њихово активно упражњавање у свакодневном животу претпоставка су успешног васпитног процеса.

Већи део књиге посвећен је проблемима грађанског образовања или образовању за грађанско друштво. Растуће интересовање за ову проблематику објашњава Ф. Одижије у раду *Основни појмови и кључне компетенције за образовање за демократско друштво*, што чини део одговарајућег пројекта Савета Европе. У њему се заступа гледиште да је појединац изнад заједнице, а његова самосталност „примарна вредност“ коју треба неговати развојем компетенција које су потребне за формирање слободне и самосталне личности свесне својих права и дужности“ (стр. 90). Развој индивидуализације у савременом друштву умањује значај заједничких вредности, историјског наслеђа и колективног припадања. Зато је потребна отвореност према другим културама и одговорност за изграђивање нове социјалне стварности коју чини „демократско грађанство“.

Ово је пројекат који се заснива на маргинализацији друштвеног наслеђа, традиционалне културе, националних вредности и других социјалних елемената историјског искуства, које треба заменити новим политичким пројектом, демократским грађанством који се заснива на „начелима и вредности-ма плурализма, примату закона,

поштовању људског достојанства и различитости култура као богатства“ (стр. 91). Његово остваривање зависи од социјалних компетенција људи које се могу развијати грађанским образовањем. Тако се грађанско васпитање третира као део политичке трансформације друштва и као средство глобалистичке интеграције.

Разлике у тумачењу грађанског васпитања нарочито долазе до изражаја код приказивања улоге школе у друштвеном оспособљавању младих. Док Одижије истиче значај компетенција за живот у грађанском друштву, С. Јоксимић у раду *Васпитање за демократију: циљеви и препреке* сматра да су основни циљеви васпитања за демократију „развијање одређених личних особина и вредности, развијање способности и вештина потребних за демократско функционисање, стицање знања о демократији као и стицање непосредног искуства кроз практиковање демократије“ (стр. 142). М. Недељковић у раду *Демократизација школе као модел образовања и васпитања за дијалог и толеранцију* истиче да су неговање демократских вредности и демократске свести у школи, развој осећања хуманизма и одговорности, усађивање навика и моралних норми, изграђивање демократске личности и ширење демократске праксе начин остваривања грађанског васпитања.

Према М. Илићу образовање за демократију и људска права обухвата стицање знања о демократији, развој грађанских вештина и способности и прихватање грађанских диспозиција, ставова и уверења о демократији. С. Крњајић у раду *Подстицање просоцијалног*

понашања ученика сматра да је за ученике најважнија ствар „да науче како да успоставе, развијају и одрже позитивне социјалне односе с другим особама у раду, породичним односима и доколици“ (стр. 285). За Т. Ликону важно је морално васпитање или васпитање карактера, а Б. Павловић истиче значај образовања за „грађанску партиципацију“ у грађанском друштву. Као што се види, широка је лепеза захтева који се односе на грађанско васпитање иако се мало говори о самом друштву, његовим карактеристикама, односима и другим факторима који одређују положај и могућности појединца. Разумевање друштва је претпоставка оспособљавања за живот у њему и прилагођавање његовим вредностима. Како је грађанско друштво класно друштво са капиталистичким поретком и либералистичком идеологијом, то стицање знања о овим елементима зависи од програма грађанског васпитања који има више идеолошки карактер уколико се мање бави реалним друштвеним чињеницама.

Приређивач ове књиге учињено је велики напор да прикупи и презентује радове који се односе на проблематику грађанског образовања и да прикаже неке методичке приступе у реализацији наставе из ове области. Иако недостаје чвршћа и хомогенија концепција, па и јасан однос према вредностима друштвеног наслеђа, ова књига доприноси унапређивању стручног рада у реализацији грађанског васпитања у основној и средњој школи и отклањању системских слабости које постоје у овој области.

др Станоје Ивановић

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Историјски музеј Србије

<http://www.imus.org.yu/imus0034.htm>

Према концепцији, задатак Музеја је да прикупља, евидентира, чува, сређује, проучава и излаже материјал из историје српског народа и Србије од најстаријих времена до данашњих дана. Историјски музеј Србије је надлежан за уметничко-историјска дела од значаја за историју Србије и то за оружје и војну опрему од краја средњег века, униформе, заставе, знамења, реалије и меморијалне предмете везане за значајне личности и догађаје, карте, планове и атласе, привредно-технички материјал фабричке производње, печате, плакате, фотографије и разгледнице историјске садржине. Историјски музеј такође врши послове заштите непокретности и других ствари од посеб-

ног значаја за историју и културу српског народа које се налазе у иностранству (у Хиландару, Мађарској, Румунији и Трсту). На локацији можемо пронаћи податке о историјату, делатности и организацији музеја, сталној поставци, публикацијама, пројектима и збиркама музеја.

Часопис *M/C - Media and Culture*

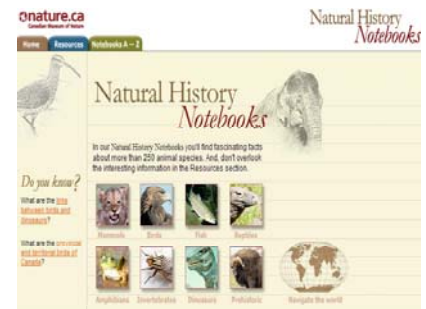
<http://www.media-culture.org.au/>

Часопис *M/C - Media and Culture* је основан 1998. године са циљем да анализира и критички преиспитује однос медија и културе. Сваки број је посвећен одређеној теми и уређују га један или два уредника који су стручни за одређену област. Часопис је намењен како академцима, тако и широј публици.

Природњачки музеј

<http://nature.ca/notebooks/english/mon2.htm>

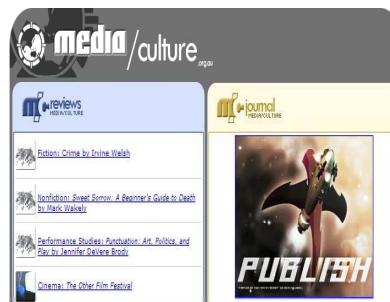
Интернет локација канадског природњачког музеја базирана је на Природњачкој историјској свесци и покрива преко 250 врста. Подаци су корисницима доступни на француском и енглеском језику. Сајт обилује цртежима и одличним фотографијама.



Часопис *JCMC*

<http://jcmc.indiana.edu/>

JCMC (Journal of Computer – Mediated Communication) је академски Интернет часопис фокусиран на теме из области истраживања компјутерски посредоване комуникације на интернету и путем





бежичних технологија. Часопис је интердисциплинаран и објављује радове академица из области: комуникације, бизниса, образовања, политичких наука, социологије, студија медија, информационих наука и других дисциплина.

Соларни систем на интернету <http://solarviews.com/>

На овој локацији налазе се релевантни подаци о нашем соларном систему на пет језика (1. енглеском; 2. шпанском; 3. португалском; 4. франуском и 5. шпанском). Локација садржи информације о последњим научним открићима, историјату истраживања свемира, фотографије и видео клипове о прошлим и тренутним дешавањима у свемиру, податке о истраживачима и астронаутима, као и модул за астронауте аматере.



Јеврејски историјски музеј у Београду <http://www.jimbeograd.org/muzej/index.html>

Јеврејски историјски музеј у Београду је основан 1948. године.

Музеј у саставу Савеза јеврејских општина Србије и представља јединствену музејску установу у нашој земљи. Тематски је специјализован, а садржајно веома комплексан. Осим музејских збирки, поседује и значајан архив. Делатност Јеврејског историјског музеја је разноврсна и динамична - континуирано приређује изложбе, има добро развијену издавачку делатност, а као једини музеј овог типа, свакодневно пружа стручну помоћ и информације истраживачима, научницима, студентима, уметницима, ... уосталом, свим заинтересованим грађанима. Осим са појединцима, Јеврејски историјски музеј одржава блиску сарадњу са домаћим и страним сродним установама. Веома су учестале и појединачне или мање групне посете сталној изложбеној поставци Музеја, а у последњих неколико година приметан је пораст и већих групних посета, углавном из иностранства.



Биографије <http://www.biography.com/>

Дата локација садржи велики број биографија познатих личности, почев од историјских личности па до актуелних политичара. Локација је богата видео материјалима, фото галеријама и линковима корисним за наставнике.



Компјутерски речник на интернету <http://www.webopedia.com/>

Webopedia је бесплатан интернет речник појмова, фраза и скраћеница из сфере информационо-комуникационих технологија Дефиниције у речнику су писане једноставним и лако разумљивим језиком.



Мала астрономија <http://www.astronomija.co.yu/mala/index.htm>

Мала астрономија део је локације магазина за астрономију и сродне науке. Намењена је деци до 15 година. Садржај мале астрономије чине следеће теме: Звезде; Сазвезђа; Сунце; Како је настало сунце? Још неколико речи о сунцу; Интервју са сунцем; Како да направите звезду; Брзина; Гравитација; Какво је то занимање астронаут; Како спавају астронаути; Речник; Транзити; Планете и др.



**Истраживање интернета у
Словенији**
<http://slovenia.ris.org/>

Истраживање интернета у Словенији (Research of Internet in Slovenia - RIS) је пројекат у оквиру Центра за методологију и информатику при Факултету друштвених наука Универзитета у Љубљани. РИС се систематски од 1996. бави проучавањем различитих аспеката Информационог друштва у Словенији. Тренутно на њиховом сајту можете пронаћи више од 60 докумената који се односе на различите теме из ове области информационо-комуникационих технологија.



Књиге на интернету
<http://digital.library.upenn.edu/books/>

Локација *Књиге на интернету* (енг. *The online book Page*) креирана је и ажурирана од стране истраживача Универзитета Пенсилванија и резултат је неколико пројеката. На локацији се налази преко 25.000 бесплатних књига које се могу претраживати по више различитих критеријума (аутору, наслову, садржају ...). Сајт је намењен

The Online Books Page
onlinebooks.library.upenn.edu

Listing over 30,000 free books on the Web - Updated Friday, September 5, 2008



историчарима књижевности, али и наставницима, студентима и свим љубитељима књижевности.

Artbarin
<http://www.artbrain.co.uk/>

Artbarin је енглески сајт посвећен култури и уметности као и анализи савремених друштвених токова и феномена. На овој интернет страници можемо наћи информације о највећим уметницима, редитељима, музичарима и њиховим делима.



др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд