



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 знаком
"за часопис Иновације у настави"

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало 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
: Штампарии Академија). - 24 цм

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

2018

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
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
др Недељко Трнавац
др Радмила Николић
др Мирослава Ристић
мр Зорана Опачић
мр Вера Радовић

Секретар редакције: др Светлана Леви

Лектор и коректор: мр Зорана Опачић

Преводаца: 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



	<i>РЕЧ УРЕДНИКА</i>	5
Др Драгана Бјекић, Др Радојка Крнета, Др Данијела Милошевић	<i>Компетенције за е-наставу у систему професионалних компетенција наставника основне школе</i>	7
Др Гордана Будимир-Нинковић	<i>Потребе и могућности истраживања вредносних оријентација ученика основне школе</i>	21
Др Марина Матејевић	<i>Вредносне оријентације наставника</i>	29
Мр Живорад Марковић, Др Драгољуб Вишњић	<i>Прилог проучавању компетитивног фактора у тестирању моторичких способности ученика другог разреда основне школе</i>	39
Др Милана Егерић	<i>Квалитет наставе математике у почетним разредима основне школе</i>	51
Мр Снежана Марковић	<i>Анализа допунских књижевноуметничких текстова у новим читанкама</i>	60
Мр Душан Ристановић	<i>Дидактички елементи хеуристичког модела наставе у функцији иновирања наставног процеса</i>	72
Мр Дијана Вучковић	<i>Настава почетног читања и писања у реформисаној основној школи</i>	82
Бранка Арсовић	<i>Употреба хипервидеа у циљу унапређења наставе - учење путем колаборативног креирања хипервидеа -</i>	80
Др Драгољуб Вишњић, Др Драган Мартиновић, Мр Ивана Милановић	<i>Дидактичко-методичко упутство за реализацију спортских игара у млађим разредима основне школе</i>	101
Др Мирчета Даниловић	<i>„Европске димензије образовања” као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса</i>	114
Мр Емеше Терзић, Мр Данијела Судзиловски	<i>Професионално музичко образовање учитеља (вокално-инструментална настава)</i>	122
Др Бранко С. Ристић, Мр Предраг Јашовић	<i>Уметничка релативност у књижевности за децу: теоријско-методички аспекти</i>	129
Мр Марина Јањић	<i>Иновације наставних облика у настави говорне културе</i>	135
Др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	141



CONTENTS

	<i>EDITORIAL</i>	5
Dragana Bjekić, PhD Radojka Krneta, PhD Danijela Milošević, PhD	<i>Competences for E-learning in the System of Professional Competences of Primary School Teachers</i>	7
Gordana Budimir Ninković, PhD	<i>Needs and Possibilities of Research of Value Orientation of Primary School Students</i>	21
Marina Matejević, PhD	<i>Value Orientations of Teachers</i>	29
Živorad Marković, MA Dragoljub Višnjić, PhD	<i>Studying Competitive Factor in Testing Motor Abilities of the Second Grade Primary School Students</i>	39
Milana Egerić, PhD	<i>Quality of Teaching Mathematics in Lower Grades of the Primary School</i>	51
Snežana Marković, MA	<i>Analysis of Additional Literature-Art Texts in New Readers</i>	60
Dušan Ristanović, MA	<i>Didactic Elements of Heuristic Model of Teaching Functioning in Innovating the Teaching Process</i>	72
Dijana Vučković, MA	<i>Teaching Initial Reading and Writing in the Reformed Primary School</i>	82
Branka Arsović	<i>Use of the Hyper-Video with the Aim of Improvement Teaching - Learning by Collaborative Creating Hyper video -</i>	80
Dragoljub Višnjić, PhD Dragan Martinović, PhD Ivana Milanović, MA	<i>Didactic-Methodological Instruction for Realisation Sport Games in Lower Grades of the Primary School</i>	101
Mirčeta Danilović, PhD	<i>„European Dimension of Education“ as Innovation and New Form of Pedagogical-Educational Process</i>	114
Emše Terzić, MA Danijela Sudzilovski, MA	<i>Professional Music Education of Teachers</i>	122
Branko Ristić, PhD Predrag Jašović, MA	<i>Artistic Relativity in Children's Literature: Theoretical-Methodological Aspects</i>	129
Marina Janjić, MA	<i>Innovations of Teaching Forms in Teaching Speech Culture</i>	135
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	141

РЕЧ УРЕДНИКА

Промене у основношколском образовању у Србији, у смислу евалуације њихових ефеката, али и могућности унапређења концепције и стратегија њене реализације, предмет су истраживања у два научно-истраживачка пројекта Учитељског факултета у Београду (*Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије и Евалуација курикулума Учитељског факултета и примена информационо-комуникационих технологија ради подизања нивоа квалитета наставе*), који се финансирају од стране Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије, за период 2006–2010. године под бројевима 149055 и 149050.

Циљ ових истраживања јесте да се на темељу релевантних емпиријских података изврши евалуација ефектата започетих промена у основношколском образовању у Србији, идентификују тешкоће у започетом процесу реформе и осмисле начини превазилажења проблема, редифинишу циљеви образовања и понуди ефикасна стратегија увођења промена у образовни систем.

У склопу различитих начина презентације резултата рада на овим пројектима, крајем маја 2007. године, на Учитељском факултету у Београду организован је скуп са међународним учешћем чија тема су били дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању. Била је то прилика да се, поред излагања почетних резултата са пројекта Учитељског факултета, чују идеје и резултати истраживања сличних проблема у земљама у окружењу.

Реформа основношколског образовања јесте традиционално место сусрета истраживача у области филозофије, историје, педагогије, психологије, социологије, образовне културе и институционалне културе школе и дидактичко-методичких дисциплина, па је то био случај и на овом скупу. Тематски радови су покривали пет подручја: школски курикулум; методика појединих наставних предмета; перспектива ученика и његовог развоја у школском контексту; професионално образовање и професионални развој наставника; информациона технологија у образовању.

У овом и следећем броју, часопис *Иновације у настави* ће објавити радове са овог скупа који су добили позитивну рецензију.



**Др Драгана Бјекић, Др Радојка Крнета,
Др Данијела Милошевић**
Технички факултет, Чачак

**Прегледни
научни чланак**

Компетенције за е-наставу у систему професионалних компетенција наставника основне школе



Резиме: Структура професионалне компетентности наставника усложњава се због захтева које постављају социјално окружење и школски систем, због развоја научних система и практичних делатности, али и због техничко-технолошких достигнућа укључених у наставни процес. Да би наставник постигао очекиване исходе васпитно-образовног процеса, може наставу да реализује користећи елементе информационих технологија, развијене моделе мултимедијалне наставе, достигнућа е-учења, што омогућава обликовање новог наставног система каква је е-настава. Реализација е-наставе захтева да наставник овлада широким репертоаром знања и вештина укључених у три основне групе професионалних компетенција. Циљ овог рада је да систематизује елементе професионалне компетенције наставника за е-наставу. Компетенције наставника за е-наставу су дефинисане и као компоненте појединих професионалних улога наставника основне школе. Развој компетенција наставника за е-наставу усмерен је општим стандардима информатичке писмености и посебним стандардима за моделовање и реализацију е-наставе. У раду је приказан програм наставничког оспособљавања за е-наставу.

Кључне речи: е-образовање, е-настава, е-учење, наставник основне школе, професионалне компетенције за е-наставу.

Увод: структура професионалних компетенција наставника

Професионална компетентност наставника је систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција који обезбеђује успешну реализацију професионалних активности. На основу тога су диференциране три основне категорије професионалних компетенција наставника:

- педагошке компетенције – систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција које обезбеђују да наставник остварује васпитне и образовне улоге у ужем значењу;
- програмске компетенције – систем знања и вештина из програмских садржаја предмета (система знања и наука које обухвата наставни предмет) и развијане способности које обезбеђују да настав-

ник остварује првенствено своју образовну улогу, да поучава ученика знањима и вештинама одређеног подручја;

- комуникационе компетенције – систем знања, вештина, способности и мотивационих диспозиција које обезбеђују да наставник оствари успешно циљеве комуникације и наставе као социјалне интеракције (Брковић и Бјекић, 2006).

Како је наставни процес интерактивни социјални процес, то су начини успостављања интеракције и комуникације веома важни за успешну наставу. Успешност наставе одређују захтеви социјалног окружења и школског система, развој система наука и практичних активности и технолошка достигнућа која се у наставни процес укључују.

Да би постигао очекиване исходе васпитно-образовног процеса, наставник може да реализује наставу користећи елементе информационих технологија, развијених модела мултимедијалне наставе, достигнућа е-учења... Ови елементи омогућавају дизајнирање новог наставног система који називамо е-настава (електронска настава или настава подржана информационом и комуникационом технологијом), а активност наставника у том систему е-поучавање. Реализација активности које конституишу е-поучавање у оквиру е-наставе, захтева од наставника широк репертоар знања и вештина укључених у основне категорије професионалних компетенција (Слика 1).

На основу оваквог статуса компетенција за е-наставу у структури наставникове професионалне компетентности (Слика 1), већ се диференцирају као три посебна приступа интегрисања информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у наставни процес:

- (1) примена достигнућа ИКТ у настави тако да читав технолошки систем и рачунар у њему имају статус наставног средства;

- (2) коришћење процедура е-учења које има статус аутономне процедуре у оквиру образовања;
- (3) реализација е-наставе којој се приступа као развијеном наставном систему.



Слика 1. Структура наставникове компетентности

Примена ИКТ у настави и коришћење процедуре е-учења и спровођење е-наставе захтевају:

- реструктурисање наставног процеса;
- активно учење - у појединим школским системима називано конструктивним учењем, развијано у оквиру педагошког конструктивизма и социоконструктивизма утемељеног на идејама Виготског, а посебно на идеји о зони наредног развитка (Vockarie, 2002);
- нову наставну филозофију,
- у нашим условима и интензивну обуку наставника да користе рачунар као свакодневни и као професионални алат.

Коришћење ИКТ у настави, е-учење и е-настава представљају најактуелније и централне теме о организовању универзитетских наставних система. Истовремено, на нивоу основног образовања се још увек несистематски користе и у наставу укључују углавном само као једно од интерактивних наставних средстава. Могући допринос ИКТ обликовању наставног процеса још није довољно проучен ни на најви-

шим нивоима образовања, а камоли на основношколском.

Зашто је отежана имплементација могућности е-учења и е-поучавања у интегрисани систем каква је е-настава? Пред употребу достигнућа ИКТ, е-технологије у настави и е-наставе у току основног образовања постављају се веома строги психолошки и дидактички предуслови, па тиме захтевају и веома развијене вештине наставника да овакав начин рада интегришу и примене на одговарајући начин. Основношколски наставник у овом тренутку ради у окружењу које се веома брзо мења: мења се основни наставни концепт; појачава се усмереност наставног процеса на достизање одређених образовних исхода и постизање релевантних компетенција ученика; мења се и технолошко окружење за реализацију наставе.

Е-настава као наставни систем на свим нивоима образовања и наставниковог рада

Формативне компоненте наставникове компетентности за е-наставу обухватају систем дидактичких знања о учењу, поучавању, настави, е-могућностима васпитања и образовања (могућности засноване на примени информационе и комуникационе електронске технологије).

Већина истраживача е-учења је усмерена на положај ученика у е-учењу. Истовремено се истраживања положаја наставника у е-учењу спроводе веома ретко (Nakajima, 2006; Schertler, 2006), а истраживања е-наставе су чак занемарљива.

Истраживачи су већ веома сагласни око тога које су психолошке и педагошке категорије важне за обликовање е-образовања (Devedžić, 2006; Schertler, 2006; Carteli, 2006):

- потребе ученика;
- ученикове когнитивне карактеристике и посебности когнитивне структуре, сти-

лови учења, процедуре саморегулисаног учења, мотивација, предзнања;

- наставникове наставне вештине, посебне компетенције, ставови, комуникационе вештине, наставни стил;
- карактеристике наставног садржаја;
- компоненте наставног процеса као специфичног комуникационог процеса;
- циљеви и задаци учења, као и очекивани исходи учења;
- општа стратегија образовања и доминирајући теоријски приступи итд.

У обликовању е-учења и е-наставе препознатљив је доминирајући утицај педагошког конструктивизма и теорија мотивације.

Конструктивистичка теорија учења, посебно социоконструктивизам у образовању, формативни су приступи обликовању е-наставе и е-учења, а индивидуалну и кооперативну активност и искуство одређују као предуслове успеха у учењу. Према конструктивистичким принципима е-настава је наставни систем „вођења ученика у процесу конструисања сопственог знања и повећавања свесности о контексту сазнавања” (Schertler, 2006: 223) коришћењем модерне информационо-комуникационе технологије. Концепт кооперативне наставе је базични конструкт за развој сценарија е-наставе.

Теорије мотивације дефинишу, објашњавају и усмеравају циљеве учења. При обликовању и реализацији е-наставе је веома важно постићи снажну мотивацију учења. Истраживачи е-учења узимају у обзир следеће мотивационе категорије: ниво аспирације, мотивацију достигнућа, радозналост, димензију интринсичке-екстринсичке мотивације, мотивационе компоненте специфичне за наставне предмете.

Како објашњавати однос е-учења и е-наставе?

Више је одређења е-учења, односно електронског учења. Према Полсену, е-учење је

„интерактивно учење у оквиру кога је садржај учења доступан он-лајн и обезбеђује аутоматски фидбек за све ученикове активности” (Paulsen, према: Devedžić, 2006:2). Према Америчком друштву за тренере и развој,¹ „е-учење означава садржаје наставе или искуства учења која се дистрибуирају и чине доступним помоћу електронске технологије (ASTD, 2006). Првобитна одређења е-учење сагледавају као процес учења технолошки подржан коришћењем рачунара, односно „учење олакшано и подржано коришћењем информационе и комуникационе технологије, спектар активности које подржавају учење; у центру процеса е-учења је сам процес учења, а технолошка решења само су подршка...” (Web Glossary, 2007).

Појам **е-учење** користи се да означи разноврсне процесе, какви су учење коришћењем веба², учење коришћењем рачунара (засновано на могућностима рачунара), виртуелне учионице, дигитална колаборација, а пренос је обезбеђен преко Интернета, интранета, аудио и видео трака, сателитског преноса, интерактивне телевизије или компакт дискова (Kaplan-Leiserson, 2000, према: Devedžić, 2006: 2).

Е-учење се појављује у два основна модалитета:

- као аутономна процедура у васпитно-образовном процесу;
- као део процеса е-наставе.

Прецизно значење појма **е-настава** обухвата систем ученикових и наставникових активности у настави подржаној и обликованој достигнућима информационо-комуникационе технологије. Овај појам се у теорији и пракси е-образовања, посебно у облику на енглеском језику (*e-teaching*) користи у двојаким значењима – да означи наставу као обострану интеракцију настав-

ника и ученика, али и као синоним за наставникову активност поучавања.

Концептуални оквир за појмове е-учење и е-настава донекле је различит. Док је е-учење фокусирано на ученика и процес учења (како се одвија процес учења), **е-настава** је „систем обликован да унапреди наставников рад и резултате, саморегулацију и мотивацију у наставном деловању; дизајнирана је са циљем да подржи наставника да у окружењу е-учења буде успешан у поучавању...” (Nakajima, 2006). Док је архитектура е-учења центрирана на ученика, „архитектура е-наставе је центрирана на наставника” (Nakajima, 2006). Е-настава није предслов е-учења, али јесте једна од значајних иновација у образовању.

Интеграција четири традиционална и конститутивна елемента успешне наставе - ученик, наставник, курикулум и наставни садржаји - у један наставни систем, заснован на концепту индиректне и посебне директне комуникације омогућене информационо-комуникационом технологијом, обезбеђује развој е-наставе.

Какав је систем е-настава? На пројектовање наставног система³ каква је е-настава утичу следећи фактори:

- развој информационо-комуникационе технологије,
- достигнућа већ традиционалног концепта програмираног учења,
- карактеристике и модели е-учења,
- принципи формалне комуникације,
- принципи е-образовања,
- принципи образовања усмереног ка постизању компетенција.

Док описивање и тумачење утицаја развоја ИКТ на процес образовања, утицаја програмног учења/наставе и модела е-учења, већ зау-

1 The American Society for Trainer and Development (ASTD).

2 Web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, digital collaboration.

3 Наставни системи обухватају следеће елементе: односе, услове, процесе, узроке, ефекте и фидбек у реализацији поучавања и учења (Petrina, 2007: 92).

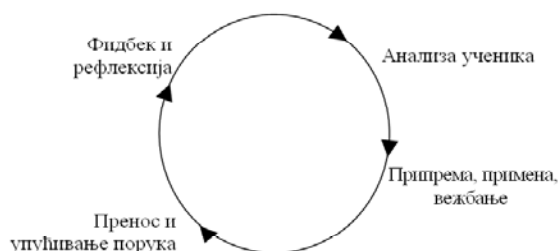
зима значајно место у стручним и научним радовима, сагледавање доприноса принципа и карактеристика формалне комуникације у организовању е-наставе је веома ретко?

Циклус формалне комуникације обухвата следећих шест компоненти: анализа прималаца поруке, припрема, практична примена, пренос и дистрибуција, повратна информација и рефлексција (Petrina, 2007: 4). Комуникација у е-настави се такође састоји од истих компоненти. По аналогiji са описом наставног комуникационог процеса који је дао Петрина, описујемо комуникациони процес у е-настави на следећи начин (Слика 2):

- Анализа прималаца обухвата утврђивање карактеристика ученика у е-настави.
- Припрема се састоји од селектовања садржаја или информација, синтетизовања информација у важне језгровите целине, обликовања стратегије увођења садржаја, развоја, планирања и организовања неопходних комуникационих медија и технологије. Пренос порука кроз неки медиј представља конститутивни процес сваке комуникације, посебно е-наставне комуникације. Стога е-настава захтева развој вештина примене развијених медија у презентовању наставног материјала.
- Примена и испробавање е-наставног процеса на узорку ученика.
- Пренос/дистрибуирање наставног садржаја (наставних јединица) захтева атрактивно дизајниране програмибилне садржаје.
- Фидбек обухвата наставниково праћење ситуације, или програмибилне компоненте у е-настави које симулирају наставниково праћење ситуације. Формативни фидбек је континуиуирани процес праћења учења у е-настави, а суматив-

ни фидбек се односи на утврђивање и информисање о коначним резултатима учења у е-настави. Фидбек је веома важна компонента е-учења и е-наставе – ови системи омогућавају индивидуализовани фидбек.

- Рефлексција представља анализу ефикасности презентације и дизајна е-наставног процеса коју обавља е-наставник (наставник оспособљен за креирање и примену оваквог наставног система).



Слика 2. Процес е-наставне комуникације (адаптирано према: Petrina, 2007:4)

Комуникација има веома значајну улогу у обликовању успешних сценарија е-учења и е-наставе, па већина софтвера који управљају е-учењем има значајну комуникациону подршку, а многи аутори сматрају да је за е-образовање (е-учење и е-настава) најважнија могућност стварања и дистрибуирања наставног материјала преко Интернета.

При одређивању комуникационог процеса, прате се следећи кораци (Bodendorf and Schertler, 2004):

- бира се и одређује структура секвенци комуникационог процеса, односно, наставник (тутор, модератор и сл.) одређује се за врсту комуникационог процеса (презентације, дискусионе форме итд.);

- дефинишу се процедуре за испуњавање задатака и контролу;
- обликују се додатни помоћни текстови и активности инструктора;
- означавају се и бирају комуникациони канали који обезбеђују већи степен модерације;
- када је комуникациони процес комплетно дефинисан, програм добија назив и памти се као темплејт употребљив у једном или више наставних курсева.

Како е-учење утиче на обликовање е-наставе (е-поучавања)?

Структура процеса е-учења условљава примену неколико модела сценарија е-учења:

- сценарио е-учења заснован на могућностима веба;
- сценарио е-учења заснован на раду у одељењу/учионици;
- сценарио он-лајн е-учења у учионици;
- сценарио курсева на мрежи;
- сценарио е-учења омогућен коришћењем технологија за аудио/видео пренос уживо путем Интернета;
- сценарио е-учења у хипермедијалној учионици (Milosevic et al. 2006);
- сценарио е-учења који комбинује традиционално учење у учионици и е-учење (*blended learning*; Devedžić, 2006: 5).

Наставникова активност у припремању сценарија за е-учење се препознаје у оквиру два важна задатка: обезбеђивање садржаја ученицима за учење и подршка комуникацији између ученика и наставника (Schertler and Bodendorf, 2003). Оба задатка су проблем за наставника који користи традиционалне наставне методе.

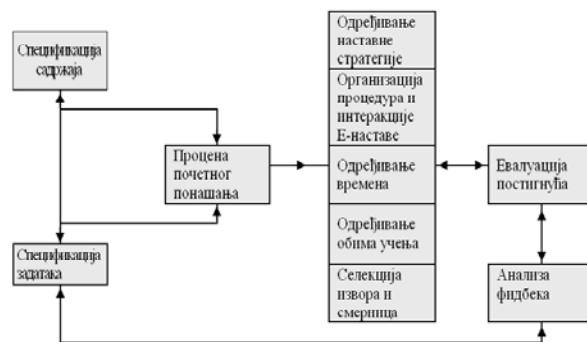
У организацији е-наставе се инсистира на обликовању сценарија, а у оквиру сценарија на пројектовању активности детерминисаних исхо-

дима. е-настави се приступа као модалитету управљања процесом учениковог учења у настави.

Које су карактеристике сценарија за е-наставу?

Сценарио за е-наставу захтева да се наставник „фокусира на давање подршке, саветовање, модерацију процеса учења много више него на преношење знања” (Schertler, 2006: 222). Сценарио за е-наставу одређује активности наставника, активности ученика и наставне поступке у наставном систему и образовању. Такође, он описује индиректну комуникацију и посредовану интеракцију између наставника, ученика и наставног садржаја.

Важан део обликовања процедуре е-наставе је планирање наставне јединице и организовање сазнавања у складу са наставним принципима. Петрина сугерише један модел наставног процеса (Petrina, 2007: 256), који је, надаље, могуће адаптирати и применити за обликовање сценарија е-наставе и е-учења (Слика 3).



Слика 3. Адаптирани модел е-наставног процеса (према: Petrina, 2007: 256)

Креирање сценарија за е-наставу је сложена активност. Ако сценарио креира један наставник, он или она мора да научи/савлада широг опсег знања, вештина и способности. Треба да зна довољно о:

- структури наставног система;

- динамици вежбања;
- статусу фидбека у настави;
- начину коришћења ИКТ;
- посебним карактеристикама и захтевима за е-учење;
- посебним/специјалним карактеристикама е-наставе;
- моделима сценарија за е-наставу;
- садржају курса, односно наставног предмета.

Компетенције за е-образовање и технолошки стандарди у образовању наставника

Мада се нови медији веома користе у учењу и поучавању (настави), стандарди и критеријуми евалуације њиховог коришћења тек се развијају.

Предуслови наставникових професионалних активности су дефинисани помоћу стандарда, а стандарди су одређени описом компетенција. Структура наставникових компетенција се усложњава, а стандарди постају све комплекснији. Истовремено, појављују се нова подручја која траже дефинисање стандарда. Стандарди примене различитих модалитета образовне технологије постају све важнији. Е-образовање и е-настава се ослањају на поједине технолошке стандарде професионалног деловања наставника. Део ових стандарда описују општу компетентност наставника у оквиру примене информационо-комуникационе технологије (Табела 1), а део специфичних е-компетенција се односи на обликовање посебних е-образовних система (е-учења, е-наставе итд.).

Табела 1. Компетенције у оквиру опитих стандарда коришћења ИКТ
(Technology Standards for All Illinois Teachers, 2006/2007)

Стандард	Компетентан наставник...
Зна основне операције и појмове о рачунару и ИКТ	...користи рачунарски систем да покрене софтвере, процењује, генерише и манипулише подацима, да објави резултате; евалуира компоненте хардвера и софтвера рачунарског система и примени основне стратегије.
Лично и професионално користи ИКТ	...примењује ИКТ средства као алате за подстицање професионалног раста и продуктивности, користи у комуникацији, за сарадњу, истраживања, решавање проблема, и промовише употребу рачунара.
Примењује ИКТ у настави	...примењује технологије за учење као подршку настави на свим нивоима. Планира наставне јединице интегришући у њиховој реализацији различите софтвере, апликације, средстава за учење.
Примењује ИКТ у складу са социјалним, етичким и хуманим принципима	...разуме промене у ИТ, ефекте на социјално окружење и рад, потенцијале да подржи целоживотно образовање итд.
Користи ИКТ као продуктивни алат	...интегрише напредна својства технологије за подршку настави, проширење комуникације ван учионице, ефикасније обављање рутинских административних послова и свакодневних задатака.
Развија истраживачки приступ, решава проблеме и производи	...користи рачунар и другу технологију ради истраживања, интегрише различите медије, презентује развијене производе.
Развија елементе информатичке писмености	...развија информатичку писменост да би био у стању да процењује, евалуира и користи информације ради унапређивања наставе и учење.

Е-компетенције схватамо као синтезу дидактичких, техничких, персоналних и организационих компоненти потребних за успешно обликовање и реализовање е-образовања и е-наставе.

Компетенције проистекле из педагошких и дидактичких знања већ су назначене у претходном поглављу као део описа педагошких димензија е-наставе и е-учења.

Основна структура компетентности наставника за е-наставу, с обзиром на сложеност наставничке професије и захтев да буде самосталан у креирању наставног процеса, захтева да буде компетентан да примењује е-наставне садржаје у оквиру активности е-наставног система (наставник као инструктор и тутор) и да креира одговарајуће е-наставне садржаје (Milosevic et al., 2006). Примена садржаја захтева следеће наставникове активности: управљање процесом учења, пружање подршке процесу учења и рефлексiju, комуникацију са ученицима, интеграцију е-наставних садржаја и ИКТ подршке. Креирање е-наставних садржаја захтева следеће наставникове активности: припрему за обликовање садржаја и курса (анализа задатака и сл.), моделовање наставе и наставне стратегије; припремање инфотехнолошке основе е-наставе, припремање одговарајуће документације, интеграција елемената он-лајн наставне процедуре у е-наставу.

Компетенције за е-наставу и професионалне улоге основношколског наставника

Сценарио е-наставе дефинише активности ученика и наставника. Које професионалне улоге наставник може да реализује у наставном систему каква је е-настава? Наставник може да има позицију креатора е-наставног процеса (аутора, према: Devedžić, 2006: 77) или корисника достигнућа е-наставног процеса.

Основне улоге наставника основне школе су следеће: модел, дијагностичар, планер, организатор, иницијатор, ученик, самореализатор и друге (Бјекић и др., 2005; Ивић и др., 2002). Поједине улоге су формативни елементи е-наставе и рада е-наставника (Табела 2).

На основу улога основношколског наставника препознатљиво је да се у образовном систему тежи ка образовању наставника способних да контролишу и реализују све сегменте наставе. У оквиру тога најактуелнији концепти образовања наставника оспособљавају га и за е-наставу као процес индиректне (понекад директне) наставне интеракције.

Развој компетенција за е-наставу у току иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника

Професионални развој наставника је дуг, обухватан и континуиран процес. Најопштије се може одредити као „процес повећавања наставникове свесности о томе шта ради, како то ради и на који начин може свој рад да унапреди” (Mailer, 1998, према: Бјекић, 1999). Сагледавајући структуру процеса професионалног развоја наставника с једне стране и захтеве савремене наставе, често обликоване помоћу информатичких модела и средстава с друге стране, препознатљиви су разлози и потребе због којих је неопходно да наставници развију одговарајуће компетенције за е-образовање, односно да развије е-компетентност и посебне е-компетенције. (Ови појмови су се већ усталили у актуелној педагошко-информатичкој литератури.) При томе, оспособљавање наставника за примену информатичких технологија и оспособљавање за е-наставу захтева диференцирани приступ.

Информатичко описмењавање део је професионалног развоја наставника, било као интегрални део школовања за професију наставника неинформатичара, било као део усавршавања

Табела 2. Манифестације улога основношколског наставника у контексту е-наставе
(опис компетенција и професионалних захтева)

Улоге е-наставника	Манифестације наставникових компетенција у процесу е-наставе засноване на професионалним улогама
Модел	Наставник ствара модел когнитивног функционисања у оквиру наставног предмета (садржаја)
Дијагностичар	Наставник посматра и испитује ученикове реакције, активности у е-учењу и Е-настави, процењује на основу ових реакција
Планер	Наставник ствара план е-наставе, интегрише задатке и исходе, планира садржаје поучавања/учења, образовна средства, стратегије е-учења
Организатор	Наставник организује сопствене и ученикове активности у оквиру е-наставе, канале комуникације, врши селекцију садржаја и процедура за е-наставу
Иницијатор	Наставник покреће процес учења, иницира коришћење различитих е-извора
Креатор, аутор	Наставник развија курикулум за е-наставу и е-учење, креира сценарио Е-наставе
Мотиватор	Наставник мотивише ученике
Партнер	Наставник сарађује са ученицима у индиректној е-наставној комуникацији, ствара јасан и индивидуализован фидбек
Инструктор (едукатор)	Наставник усмерава процес сазнавања помоћу програма за е-учење, сугерише и захтева, даје смернице за коришћење других линкова за учење
Посматрач надзорник	Наставник прати учениково напредовање и решавање проблема у раду са Е-наставним материјалом
Администратор	Наставник селекује, класификује, извештава о учениковом постигнућу, динамици напредовања, тешкоћама у материјалу за е-учење
Евалуатор	Наставник ствара процедуре за праћење постигнућа ученика, евалуирање и оцењивање процеса учења, контролисање процеса е-наставе, праћење норми процеса е-наставе, евалуира садржаје и процедуре е-наставе
Медијатор	Посредује између садржаја и ученика, користи ИКТ и е-технологије да посредује у учениковом процесу учења, посредује између ученика у процесу наставе
Саветник	Подржава ученике, подржава процес решавања когнитивних тешкоћа, усмерава ученике да користе знања и вештине и ван е-наставе
Самопроцењивач	Прати сопствено напредовање, процењује сопствену ефикасност у управљању е-наставом, доноси одлуке о променама процеса е-наставе
Ученик	Истражује могућности за унапређење рада, учи садржај курса, учи о е-образовању
Самореализатор	Испољава сопствену личност, изражава сопствене идеје у вези са садржајем у вези са дизајнирањем е-наставе

већ запослених наставника. Тренутно у школама највећи број наставника није систематски стицао информатичка знања и вештине у току свог образовања за професију, мада студенти-будући професори усвајају поједине информатичке садржаје⁴. Сличности и различитости (не само

узрасне, већ и друге) које постоје између актуелних наставника и студената који се припремају за наставу у погледу њихових професионалних и образовних потреба (Бјекић, 1999) постављају

4 Анализом наставних програма за предмет Информатика на учитељским факултетима, издвајају се две групе садржаја: садржаји о основним концептима информатичке

технологије (реализују се на часовима предавања) и садржаји усмерени на стицање вештина употребе рачунара (реализују се на часовима вежби, а обухватају Windows, MS Office и сл.).

посебне захтеве при обликовању програма информатичког оспособљавања једних и других.

Чешћа су истраживања развоја компетенција за е-образовање у току иницијалног образовања наставника (Kadijevich, 2006; Barton and Haydn, 2006; Sime and Priestley, 2005), него истраживања усавршавања наставника и развоја ИКТ компетенција. Истраживања развоја компетенција за е-наставу у току иницијалног образовања наставника наглашавају потребу повећања свесности будућих наставника о могућностима примене ИКТ у настави и обликовања наставе према ИКТ захтевима и формирање позитивних ставова.

Програми усавршавања могу да буду усмерени на развој професионалних вештина у једној сфери наставниковог деловања или да буду широко постављени и усмерени на интегрисани развој више или свих компетенција. Општа структура програма усавршавања наставника, у оквиру које се бирају домени и садржаји, обухвата: (а) програмска знања: садржаји наука и дисциплина на којима су је засновани садржај и програмска структура наставног предмета; (б) педагошке вештине; (в) комуникационе вештине; (г) технолошке вештине примењене у педагошким и наставним ситуацијама; (д) развој васпитних особина и способности (на пример: отворености, појединих аспеката социјалне интелигенције, оснаживање педагошких интересовања и система вредности итд.) (Брковић и Бјекић, 2006).

Технолошки развој наставника, односно овладавање наставном технологијом и техничким достигнућима која могу да унапреде наставни процес, конститутивни је елемент професионалног развоја наставника. Информатизација наставног процеса и увођење рачунарских техничких решења у васпитно-образовни рад тек је један, али веома очигледан допринос технике унапређењу процеса поучавања и учења. Развој и примена е-образовања (е-поучавања и е-учења) укључује развој и успостављање технолошке подршке и

интензивне тренинге за наставника и ученика на којима треба да усвоје вештине информационо-технолошке вештине за укључивање и примену ИТ у е-настави и е-учењу.

Пошто се разликују знања и вештине потребне за примену ИКТ у настави, за примену е-учења, као и за спровођење наставног система каква је е-настава, то су и програми иницијалног оспособљавања и стручног усавршавања за ове врсте технолошког иновирања наставног процеса нужно диференцирани, са појединим заједничким елементима. На основу овога, програми наставних предмета, односно курсева обуке наставника за е-наставу, треба да обезбеде усвајање следећих знања и вештина:

- усвајање психолошких и педагошких знања о образовању;
- комуникациони тренинзи о вербалној и невербалној интерперсоналној и групној комуникацији, о индиректној комуникацији помоћу е-медија;
- техничко-технолошко описмењавање у оквиру кога наставници уче могућности рачунара и пратећих технолошких решења у реализацији наставе;
- информатичко описмењавање;
- усвајање одређених програмских пакета погодних за модификовање доступних или обликовање нових е-наставних софтвера и интеграцију у наставни процес.

При томе, даљи развој е-наставе и ширење овог процеса захтева да наставници и ученици буду укључени у технолошки напредак везан и за развој техничке подршке, али и за повећање интерактивности комуникационих средстава, нове платформе за учења. У том контексту, допринос дигиталне технологије је у томе да олакша и повећа успех учења. Програми оспособљавања наставника за е-наставу треба да обезбеде интегра-

цију педагошких и ИКТ вештина, усвајање начина педагошке примене ИКТ, дефинисање стандарда за е-образовање и е-самообразовање, развој ИКТ вештина неопходних за функционисање наставника у одељењу, интеграција у наставну праксу.

Да би развио захтеване компетенције за е-наставу, потребно је да наставник:

- у току иницијалног образовања достигне висок степен функционалне информатичке писмености, као и систематизована знања о е-учењу и е-настави,

- да се оспособи за креирање и примену е-наставног система у току професионалног деловања, када је олакшана интеграција све три групе компетенција наставника. У додатку описујемо програм за постизање компетенција за е-наставу заснован на програму који спроводи Институт за интернет е-учење Универзитета у Тенесију (САД).

Додатак: Програм за усавршавање наставника и оспособљавање за е-наставу		
Први део	Ниво 1	Увод у он-лајн учење и наставу (основна знања о елементима наставе и учења у он-лајн окружењу)
	1.1.1.	Компоненте он-лајн учења и наставе, компарација са традиционалном наставом, предности и ограничења
	1.1.2.	Припремање за он-лајн наставу: улоге наставника и ученика у он-лајн окружењу, утицај теорија учења и наставе, стилови учења и он-лајн учење и настава
	1.1.3.	Ауторизовање садржаја и активности е-наставе, заштита, обезбеђивање приватности, техничка подршка
	1.1.4.	Практикум 1
	Ниво 2	Обликовање и организација наставе у он-лајн окружењу
	1.2.1.	Обликовање настава – планирање садржаја и организације, одређивање циљева, задатака и исхода, врсте он-лајн курсева, евалуирање он-лајн курсева у својој академској дисциплини
	1.2.2.	Развој он-лајн курса на основу доступних веб и других е-извора, коришћење принципа веб дизајна, испитивање могућности употребе мултимедија у е-настави
	1.2.3.	Развој садржаја курсева за е-наставу, обликовање и прва примена
	1.2.4.	Практикум 2
Други део	Ниво 3	Комуникација и он-лајн учење: радионичко лично искуство он-лајн учења, развој стратегија он-лајн читања, дискусије, индивидуалних и кооперативних активности
	2.3.1.	Основни појмови о он-лајн комуникацији: врсте, средства и технике ефикасне комуникације за он-лајн учење
	2.3.2.	Комуникација и кооперација: успостављање он-лајн комуникације, принципи кооперације, управљање процесом тимског он-лајн учења
	2.3.3.	Практикум 3: увођење он-лајн комуникације у сопствени наставни процес (електронска пошта, дискусионе групе, дискусионички форуми, четовање)
	Ниво 4	Процењивање он-лајн учења: избор и креирање техника процењивања и евалуације он-лајн учења и е-наставе
	2.4.1.	Теоријске основе процењивања и оцењивања, квантитативне и квалитативне методе оцењивања, технике евалуације наставе
	2.4.2.	Развој и избор подесних мера оцењивања- фидбек у процесу учења, хоризонтално извештавање и евалуација, процењивање групног доприноса, евалуација напретка ученика
	2.4.3.	Практикум 4: Развој и креирање метода и техника он-лајн процењивања прилагођених наставном предмету и ученицима

Завршна разматрања

Могућности електронски подржане наставе, или наставе засноване на достигнућима информационо-комуникационе технологије, истовремено двојако делују на наставниково професионално деловање – док с једне стране олакшавају индивидуализацију наставног процеса, обезбеђују очигледнији наставни процес и креативнији наставни рад, с друге стране повећавају захтеве за наставниково образовање. С об-

зиром на сложеност е-наставног система, у раду је предложено да усавршавање знања и вештина за организацију и примену е-наставе буде део наставниковог професионалног усавршавања у току професионалног деловања, а да иницијално образовање основношколских наставника (и разредне и предметне наставе) обезбеди висок степен информатичке писмености и основна знања и вештине примене е-учења и е-наставе.

Литература

- Barton, R., Haydn, T. (2006): Traniee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching, *Journal of Computer Assissted Learning* 22 (4), 257-272.
- Beckett, E. C., Marques-Chisholm, I., Wetzel, K. (2003 June): Preparing Technology-Competent Teachers, *Technological Horisons in Education Journal ONLINE*, преузето августа 2003. године са <http://www.thejournal.com/magazine>
- Бјекић, М., Бјекић, Д., Станковић, Н. (2004): Критеријуми информатичке писмености наставника, *Комуникација и медији (зборник радова)*, Јагодина – Београд: Учитељски факултет и Институт за педагошка истраживања, 333-352.
- Bodendorf, F., Schertler, M. (2004): Communication Management and Control in distance Learning Scenarios, са <http://www.proceedings.informingscience.org/InSITE2004/048boden.pdf>, преузето априла 2007. године
- Bockarie, A. (2002): The Potential of Vygotsky's Contributions to Our Understanding of Cognitive Apprenticeship as Proceess of Development in Adult Vocational and Technical Education, *Journal of Carrer and Technical Education*, Vol. 19, No. 1., преузето јула 2003. године са www.scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v19n1/bockarie.html
- Брковић, А., Бјекић, Д. (2006): Наставник као носилац промена у образовању, Научна конференција „Техничко (технолошко) образовање у Србији”, *Зборник радова ТОС'06*, Чачак: Технички факултет, 25-30; http://www.tfc.kg.ac.yu/tos/PDF/1_2_Brkovic.pdf
- Bruder, R., Offenbartl, S., Osswald, K., Sauer, S. (2004): Third party certification of computer-based learning environments, преузето маја 2007. године са: http://www.elc.tu-darmstadt.de/fileadmin/data/Guetesiegel/gcl_2004_eista.pdf
- Devedžić, V. (2006): *Semantic WEB and education*, New York, NY, USA: Springer's Integrated Series in Information Systems.
- Dondi, C., Mancinelli, E., Moretti, M. (2005): Adapting Existing Competence Frameworks to Higher Education Environments, *Scienter*, Bologna, Italy, преузето маја 2007. године са <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch2.pdf>

- *** eTeaching Certificate program, University of Tennessee, преузето маја 2007. године са http://www.anywhere.tennessee.edu/iei/eteaching/eTeaching_outline.pdf
- Kadijevich, Dj. (2006): Achieving educational technology standards: the relationship between student teacher's interest and institutional support offered, *Journal of Computer Assisted Learning* 22 (6), 437-443.
- Keane, J. (2002): Teacher vs. Computer. Where Educators Stand in the Technology Revolution, *Technological Horizons in Education Journal ONLINE*, преузето августа 2003. године са <http://www.thejournal.com/magazine>
- Levine, L. E. (2002): Using Technology to Enhance the Classroom Environment, *Technological Horizons in Education Journal ONLINE*, преузето августа 2003. године са <http://www.thejournal.com/magazine>
- Милошевић, Д. (2007): *Онтолошко инжењерство у интелигентним туторским системима, докторска дисертација*, Београд: Универзитет у Београду, Факултет организационих наука.
- Milosevic, D., Debevc, M., Krneta, R., Brkovic, M. (2006): Building e-Learning Curriculum through analyzing necessary competences, Scientific Bulletin of Politehnica University of Timisquara, *Transactions on automatic control and computer science*, Vol. 51 (65), No. 3: 43-48.
- Nakajima, K. (2006): Is "e-Teaching" Web Zero or Potentially Web 2.1?, преузето априла 2007. године са http://www.cccties.org/access/toukou/nakajima_20061117_2.pdf
- Petrina, S. (2007): *Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom*, Hershey-London-Melbourne-Singapore: Information Science Publishing.
- Schartz, M. (2004): What is European Teacher?, ENTEP, преузето са сајта <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/wiaet.doc>.
- Schertler, M. (2006): E-Teaching Scenarios, in: Carteli, A. (editor, 2006): *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers*, Hershey-London-Melbourne-Singapore: Information Science Publishing, 221-240.
- Schertler, M., Bodendorf, F. (2003): Supporting the Teacher's Role in Web-Based Learning Environments, ICOOL 2003 – International conference on Open and Online Learning, преузето априла 2007. године са: <http://www.icool.uom.ac.mu/2003/papers/file/Bodendorf.pdf>.
- *** Technology Standards for All Illinois Teachers (24.120) – Documentation of 2006-2007 assistance/mentoring to NBPTS candidates, Illinois: Illinois State Board of Education – Certification Division.
- Tomei, L. A. (2005): *Taxonomy for the technology domain*, Hershey-London-Melbourne-Singapore: Information Science Publishing
- Carteli, A. (editor, 2006): *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers*, Hershey-London-Melbourne-Singapore: Information Science Publishing.
- Cole, M. (2005): *Professional Values and Practice – Meeting the Standards*, London: David Fulton Publishers Ltd.

Summary

The structure of teachers' professional competence becomes more complex. Some of reasons are the next: demands of the social environment and school system, development of science systems and practical activities, and technological attainments involved in teaching/instructional process. To gain the expected outcomes of education process, the teacher can realize teaching/instruction by using the elements of information technology, developed models of multimedia teaching, attainments of e-learning. These elements make possible to design the new teaching system – e-teaching. Realization of e-teaching demands the teacher who is mastered of the wide repertoires of knowledge and skills involved in the three fundamental categories of professional competencies. The goal of this paper is to systematize element of the teacher professional competencies for e-teaching. Teachers' competencies of e-teaching are defined as the components of the professional roles of primary school teachers. Development of teachers' e-teaching competencies is directed by the standards of general information literacy and the standards of modelling and realization of e-teaching. The structure of course of development teachers' e-teaching competencies is presented in this paper.

Key words: *e-education, e-teaching (e-instruction), primary school teacher, teachers' e-teaching professional competencies.*



Др Гордана Будимир-Нинковић
Педагошки факултет, Јагодина

**Прегледни
научни чланак**

Потребе и могућности истраживања вредносних оријентација ученика основне школе



Резиме: У раду се разматарају потребе и могућности истраживања вредносних оријентација ученика основне школе са више аспеката: филозофског, социолошког, психолошког, педагошког. Вредности, вредносни системи и вредносне оријентације су комплексне, динамичне и увек присутне у свести човека и у друштву, а несумњиво је да значајно утичу на васпитање младих, поготово ученика основне школе. Будући да човек, као свесно биће, осмишљава свој живот, нужно је да усмерава и усклађује своје активности са потребама, циљевима и интересима, те и са вредносним оријентацијама. То поготово важи за личности у развоју, а међу њима су најбројнији ученици основне школе.

Имајући у виду значај вредносних оријентација за целокупни развој младих, потребно је њихово истраживање. Могућности за то су бројне и разноврсне: теоријске, емпиријске, теоријско-емпиријске; краткотрајне, дуготрајне; дисциплинарне, интердисциплинарне, мултидисциплинарне; фундаменталне, развојне, примењене. У зависности од тога формирају се и врсте истраживања. На основу резултата тих истраживања, могуће је унапређивати васпитно-образовни рад.

Кључне речи: потребе, вредносне оријентације, истраживање, ученици, основна школа.

Увод

Да бисмо што целовитије сагледали вредности и вредносне оријентације треба их размотрити са филозофског, социолошког и психолошког аспекта. У **оквиру филозофског аспекта** најчешће се истражује филозофска основа вредности: *порекло, структура, начин конституисања и мењања, зависност од других чинилаца, основне вредности (моралне, сазнајне, естетске...)*. При том се истиче да су вредности веома значајне за човека и људско друштво.

Анализирајући човека и људско друштво, треба имати у виду људске потребе, способности и вредности. Јер, људске потребе, способности и вредности одређују, у битном, људски живот. То значи да су потребе, вредности и способности међусобно условљене, конкретније речено **способности и вредности омогућавају задовољавање људских потреба**.

У **оквиру социологије** истражују се и објашњавају питања вредности као друштвеног феномена. Она су међусобно повезана и чине друштвену димензију вредности.

Друштвена димензија вредности обухвата значајне феномене структуре и развоја друштва у којима се испољавају друштвене вредности и њихове повезаности са другим вредностима. У центру пажње ту су све битне друштвене улоге и положаји људи у њима, сви битни друштвени односи, као и облици друштвене свести.

Кроз друштвену димензију се остварују три значајна процеса, а то су: 1. *осмишљавање људског живота*, 2. *усмеравање људског деловања и уређивање – нормирање људског понашања*.

Осмишљавање људског живота путем вредности врши се кроз повезивање људских потреба, циљева, средстава и начина за постижање вредности. На основу тога стварају се вредносни системи из којих произилазе вредносне оријентације и одговарајуће деловање.

Многи аутори (Ј. Ђорђевић, К. Голдстен, Ж. Васић и др.) повезују вредносне оријентације са менталним здрављем личности. По њиховом мишљењу, човеку је одговарајућа помоћ пружена ако се упозна његова вредносна оријентација. У ситуацијама кад човек не види смисао живота може му се помоћи оспособљавањем да нађе нову вредносну оријентацију, која је адекватна структури његове личности.

Вредности усмеравају људско деловање примарно преко утврђивања и остваривања интереса – како групних, тако и индивидуалних. „Стога се у социологији (али и у економским и политичким наукама) проучавањем интереса утврђују дубље и објективније друштвене претпоставке вредносних и идеолошких оријентација појединаца и група у друштвеном деловању. Стварно и у теорији, интереси су најнепосредније повезани са потребама и вредностима, али се суптилнијом анализом структуре друштвеног деловања и понашања могу од њих разликовати. Ако **потребе покрећу** свако деловање и понашање људи у друштву (ослањајући се понекад на природно – нагонске механизме понашања), а **вредности**

осмишљавају то деловање (као апстрактна замишљавања и конкретна скала пожељних циљева и њихових идеалних својстава), онда **интереси усмеравају** деловање и понашање тако што **посредују** између потреба и вредности, тј. **одређују правац деловања и облик понашања** којим се може задовољити потреба и остварити вредан циљ“ (Трипковић и сар., 1992: 99). Значи, за остваривање циља су значајни интереси, потребе и вредности. А логички след ових појмова је: **потребе, интереси, циљеви, вредности**.

На основу потреба стиче се свест о интересима, циљевима и вредностима. Међутим, као свесно биће човек живи и осмишљава свој живот целовито. Дакле, он потребе, интересе и циљеве својих активности утврђује са становишта свог вредносног система. На основу тога формира и користи хијерархију потреба, интереса и циљева. А у складу с тим одређује примарност и редослед њиховог задовољавања.

Вредности утичу на уређење људског, како индивидуалног тако и друштвеног, живота, првенствено преко друштвених правила или норми понашања. „Као и вредности, и норме су духовне творевине и непосредно су међу собом повезане: вредности утичу на то **шта** ће субјект изабрати као пожељан циљ или правац свога деловања, док правила (норме) уређују сам процес деловања, тј. указује **како треба** да се одвија активност да би се остварио жељени циљ, односно прихваћена вредност“ (Трипковић и сар., 1992: 101). С обзиром на то да се вредности остварују у различитим условима, норме су променљиве јер одређују активност. У сваком случају битно је имати у виду да су вредности и норме повезане. Најчешће, вредности се доживљавају као циљ а правила или норме као основни „путеви“ којима се иде ка циљу. Као што постоји више вредности, тако постоји више правила или норми. И вредности и норме су променљиве. Основне вредности и правила се спорије мењају. Међутим, убрзањем развоја друштва и човека, убрза-

ва се и њихово мењање. Све то захтева стално усклађивање како вредности и норми, тако и одговарајућег понашања, тј. активности. У свему томе значајну улогу има васпитање младих и одраслих. Управо се путем васпитања усавршавају облици понашања и разне врсте активности у складу са одређеним вредностима и нормама.

Психолошки аспект истраживања и објашњавања вредности омогућује сазнања о психичкој димензији вредности. Психичка димензија вредности је најконкретнија и најбогатија садржајима. Вредности прожимају све димензије живота личности (биолошку, друштвену, материјалну, духовну) али су у психичком животу најизраженије. То посебно важи за: **сазнајну, емотивну и мотивационо-вољну димензију психичког живота**. Те димензије се налазе у интегралној целини, у великој мери захваљујући управо вредностима које личност доживљава, сазнаје, ствара, чува, усавршава повезује у целину, доводи у везу са свим битним плановима, акцијама, активностима – понашањем у целини.

Зато је за проучавање вредности у психичкој димензији значајна целокупна структура и развој личности. Што се тиче структуре, ипак су најзначајније **способности, темперамент и карактер**; а из области развоја личности посебно су значајни **социјални фактори развоја** (породица, вршњаци, школа, друштвени систем, култура...); такође целокупна социјализација личности, формирање до њене зрелости и учвршћивање стила живота, који може бити, више или мање, аутентичан. И управо уколико је више аутентичан, значи да је испуњен правим (хуманим, моралним, универзалним, људским вредностима).

Педагошки аспект истраживања и проучавања вредности полази од сазнања да педагогија као наука нормира праксу васпитања и то педагошким принципима и правилима, који се заснивају на законима васпитања. Тако педагогија остварује своје *практичне задатке*. Незамисливо је да педагогија обухвата (остварује) само те-

оријске или само практичне задатке. Она научно објашњава теоријско и практично остварење циља васпитања и васпитања уопште. Имајући у виду да је циљ васпитања изграђивање, обликовање, свестране, слободне, стваралачке, хумане, демократски оријентисане личности треба знати да је за постизање тога циља потребна одређена енергија. То првенствено важи за васпитаче и васпитанике, а њихови међусобни односи у одређеној мери зависе једни од других. Однос васпитача, наставника према ученику поред осталог зависи и од карактеристика ученика: узраста, пола, способности, предзнања, породичног васпитања и интересовања. Да би комуникација између њих била што успешнија, значајно је теоријско знање непосредно користити за практично деловање – понашање.

Имајући у виду услове живота у којима данас живимо, посебно је значајан утицај породице на вредносне оријентације младих, а поготово ученика основне школе. Јер, они су под утицајем школе, вршњака, технике и друштва у целини. Очигледно је да су они у великој мери подложни бројним утицајима које треба ускладити са друштвеним променама. Друштвени вредносни системи утичу на формирање и прожимање вредносне оријентације појединаца. Да би се ускладили друштвени вредносни системи и вредносне оријентације појединаца, нужно је синхронизовано деловање свих фактора (васпитача, васпитаника, родитеља, наставних средстава, облика, метода и наставних садржаја...). Дакле, потребно је истраживати вредносне оријентације младих а посебно ученика основне школе.

Специфичности вредносних оријентација ученика основне школе

Да бисмо што потпуније схватили значај и смисао вредносних оријентација ученика основне школе, навешћемо прво основна значења вредносних оријентација уопште.

Вредносне оријентације произилазе из вредности. Формирањем, усвајањем, уважавањем и „примењивањем“ вредносне свести на понашање јављају се вредносне оријентације. Оријентације су, у бити, сналажења у животу: у простору, у времену, у друштву, у својим стањима, активностима и понашањима. „Усвојене вредности су једно од полазишта и критеријума за решавање свакодневних проблема, помажу формирању међуљудских односа, у великој мери одређују животну филозофију и смисао постојања. Готово сви аутори који се баве проблемима вредности истичу значај односа: вредносна оријентација социјализација личности, вредносна оријентација постизање зрелости личности, вредносна оријентација – интеграција личности и др.“ (Качавенда, 1983: 5-6). Значи: вредносне оријентације доприносе сналажењу у животу и решавању животних тешкоћа. Вредности помажу људима да уређују своје односе према околини и другим људима, те стварају представе о свету и целовитом схватању света. Да ли ће индивидуа усвојити вредности једне друштвено-културне заједнице, зависи – у великој мери – од система васпитања, врсте културе као и индивидуалних карактеристика и способности појединца да схвати друштвене симболе (вредности, норме...) и да их самостално интерпретира.

Вредносне оријентације људи, укључујући и младе, и ученике основне школе, су у зависности од потреба, способности и осталих (више или мање битних) услова живота, рада и укупног понашања. Ти услови се могу класификовати на две или више врста, као и потребе, способности, интересовања, интереси и др. Услови се могу најједноставније класификовати на *друштвене и индивидуалне*, па што се тиче индивидуалних на биолошке и психичке, а што се тиче друштвених на више услова живота разних друштвених група, на: просторно урбане (градске, сеоске...), па на: економске, културне, политичке, техничко-технолошке, васпитно-образовне, здравствене, заштитне...

Узети заједно (услови живота, способности, потребе, вредности и др.) одређују, у основи, какви ће бити животни процеси, друштвених група и њихових чланова. Сви ти процеси утичу на прихватање и усвајање одређених вредности, вредносних система и вредносних оријентација. У вези с тим, кључни су друштвени процеси *социјализације* људи и њиховог индивидуалног развоја – процеси *индивидуализације*. Они су повезани и мање или више (не)усклађени. Од тога зависи развој личности – који се одвија кроз процесе *персонализације*.

У оквирима три наглашена процеса формирају се, мењају и развијају вредносне оријентације. Оне се могу класификовати на више врста (две, три...). Ако се класификују на две основне врсте, обично се одређују као: оријентације „ка себи“ (егоистичке) и оријентације „ка другима“ (алтруистичке). Међутим, оваква класификација врло је уопштена, шематска, недовољна. Јер, битна сазнања упућују нас на то да нема личности која је искључиво и једино усмерена „ка себи“ (егоистична), нити личности која је усмерена само „ка другима“ – ради помагања другима (алтруистична). Због тога је научно оправданије истраживати и утврђивати вредносне оријентације у оквиру сваких од ове две, као и оријентације у којима су ове две истовремено присутне, чак међузависне. Ово је значајно, утолико пре и више, зато што егоизам и алтруизам (како код људи као јединки тако и код друштвених група) нису статични – непроменљиви, већ су динамични – мењају се, развијају се. На то указују бројне људске вредности у којима има, истовремено, и егоизма и алтруизма. То се лако уочи кад се вредности и вредносне оријентације истражују у битним односима човека: *према себи, према другим људима, према раду, према резултатима рада, према средствима за живот*. Из тих односа произилазе животне вредности: *економске, моралне, друштвене, индивидуалне...* Све наведено важи – у основи – и за младе, поготово за ученике основне школе.

Шта више, код њих током осам година живота (од 7 до 15), током школовања кроз осам разреда постоје бројне значајне специфичности њиховог живота, рада и развоја које утичу на њихове вредносне оријентације. Те специфичности су присутне у свим компонентама њиховог развоја: *биолошкој, социјалној, психичкој* (сазнајној, емотивној, мотивационо-вољној...). Ове компоненте су обједињене у целовитом развоју личности ученика основне школе и у свакој од њих посебно, као и у целовитом и јединственом развоју младе личности, присутна су три наведена значајна процеса (социјализација, индивидуализација, персонализација).

Битно је имати у виду да је то не само поприлично дуг (8 година) него и веома буран, значајан (у неком смислу најделикатнији) период развоја и формирања личности. Уз биолошке промене ту су и психо-социјалне, познате под називима: *пубертет, адолесценција, „магареће године“* (Б. Ћопић). У том периоду млади су на такозваним животним раскрсницама и, као још незреле личности, веома су подложни утицајима не само одраслих него и међусобним. То је време када млади формирају своје животне идеале и идоле, што такође утиче на њихове вредносне оријентације.

Кад је у питању утицај одраслих на вредносне оријентације младих, конкретно ученика основне школе, треба имати у виду да је ту најзначајнији утицај *родитеља и наставника*, који се остварује путем породичног и школског васпитања и образовања. Тиме додирујемо значајну тему: *сарадња породице и школе* и истичемо значај те сарадње за укупан развој ученика, а у оквиру тога и за њихове вредносне оријентације. Међутим, та сарадња не зависи само од породице и школе већ и од шире друштвене средине, конкретније речено степена развијености одређеног друштва, његове укупне културе (материјално-техничке, духовне...) те и од друштвеног система који треба да омогућује развој по-

жељних вредносних оријентација, како младих тако и одраслих.

Глобални друштвени систем има своје парцијалне системе – подсистеме, међу којима су за вредносне оријентације изузетно значајни: *економски, политички и васпитно-образовни*. Уколико ти системи не функционишу правилно и нису синхронизовани, тешко се могу развијати и учвршћивати пожељне вредносне оријентације, како младих тако и одраслих, укључујући и родитеље и наставнике, те и њихову децу – ученике. Лоше функционисање тих система продубљује тзв. „генерацијски јаз“ и повећава проблеме васпитно-образовног рада, како у породици тако и у школи па и код ученика и њихових међусобних односа, у „друштву вршњака“. Ако се васпитање и вредносно усмеравање не одвија успешно кроз одговарајуће системе, јачаће утицај ван система, а поготово у слободном времену младих. Данас се оправдано говори о штетном утицају: „улице“, средстава масовног информисања (нарочито телевизије) и техничких средстава: компјутера, телефона (нарочито мобилног).

Имајући у виду све то, актуелно је комплексно питање, боље рећи проблем истраживања вредносних оријентација ученика основне школе.

Могућности истраживања вредносних оријентација ученика основне школе

Развој технике, технологије и научних сазнања је узрок промена и проблема као што су: оружани сукоби, сиромаштво, пораст криминала и сл., а то утиче на промене система вредности и друштва и појединца. Ученици основне школе и омладина такође су под утицајем актуелних промена у друштву које се на њих преносе преко породице, школе, вршњака, средстава масовне комуникације. У циљу што потпунијег упознавања вредносних оријентација ученика основне школе потребно је изналазити и користити што већи

број разноврсних истраживања. Истраживања морају бити разноврсна из више разлога, а нарочито због тога што постоје бројни и веома различити услови живота који утичу на вредносне оријентације ученика основне школе у Србији у нашем времену.

Ученици живе у веома различитим урбаним, економским, културним, породичним и школским условима живота, а поготово у различитим условима васпитања и образовања. Просторно-урбани услови су веома разноврсни: од веома тешких услова у „забаченим местима“ – економски и културно заосталим селима, преко урбанијих приградских и градских насеља до услова живота у великим градовима. Такође, велике су разлике у економским условима живота: од изузетно сиромашних, преко средње сиромашних, до изузетно богатих породица. На то се надовезују и различити услови породичног живота: од комплетних и срећених породица до њихових разних некомплетности и несрећености (деца без једног или оба родитеља, деца разведених, деца чији су родитељи проблематичног понашања: пијанице, наркомани, криминалци и др.). На све ово се надовезују различити услови васпитно-образовног рада у школама у погледу: наставног кадра, опремљености школа наставним и другим средствима, утицаја локалне и шире друштвене средине и др. Исто-времено треба имати у виду и различите услове живота и рада ученика у слободном времену, а нарочито у вези са задовољавањем и развијањем потреба из области културе, спорта, забаве и сл. Нема сумње да градови у вези с тим имају боље услове него села.

Потребна су и могућа су различита истраживања вредносних оријентација ученика основне школе и то: „теоријска, емпиријска; примењена, оперативна, развојна, акциона, трансферзална, лонгитудинална, експериментална, ex post facto, компаративна, монодисциплинарна, интердисциплинарна, плуридисциплинарна...“

(Банђур, Поткоњак, 1999: 105). Подразумева се да већу вредност имају експериментална истраживања са више аспеката (педагошког, психолошког, социолошког, културолошког).

Битно је да свако истраживање има одговарајућу методологију (предмет, циљ, задатке, методе, технике, инструменте, хипотезе, узорак...). Сходно томе, са адекватном методологијом могућа су и квалитетна тзв. „мини истраживања“, рецимо у једној школи, општини и сл.

Да би истраживања вредносних оријентација ученика основне школе била што квалитетнија, што применљивија у усавршавању васпитно-образовног рада, потребно је да буду ослободена на резултате претходних истраживања исте или сродне проблематике. Тиме се истичу сазнања о променама у вредносним оријентацијама са другим феноменима живота младих – ученика основне школе, као што су: морал, религиозност, родољубље, професионална оријентација, односи међу половима (дечаки – девојчице), односи између наставника и ученика, родитеља и деце итд. При истраживању вредносних оријентација ученика основне школе пожељно је формирати истраживачке тимове, а ако је истраживање интердисциплинарно, у тиму треба да буду одговарајући стручњаци (педагози, психолози, социолози...).

Истраживање вредносних оријентација ученика основне школе веома је сложено и деликатно већ и због тога што код ученика те оријентације најчешће нису чврсте, стабилне и сл., нити су њима самима довољно познате и јасне. Зато је потребна велика умешност истраживача да помоћу истраживачких метода, техника и инструмената дође до што потпунијих и поузданијих података и сазнања у целини. Рекло би се да није довољно само познавати методологију педагошког истраживања већ треба познавати и суштинске карактеристике конкретне популације која се истражује, што значи услове и начин живота ученика у конкретној средини -

селу, граду. Затим, истраживачким поступцима треба омогућити да изјашњавање ученика буде што слободније, отвореније, искреније, објективније...

Досадашња истраживања – бар она чији су резултати објављени – указују на то да су са знања стечена тим истраживањима веома корисна и употребљива. Примери за то су истраживања у организацији Института за педагошка истраживања у Београду објављена у зборницима тог Института или у посебним публикацијама (Зборник, бр. 9: 20-25).

Током протеклих петнаестак година у Србији поред школа (основних, средњих, виших) и факултета (филозофских, педагошких, природно – математичких) раде и учитељски – педагошки факултети. Све ове установе су заинтересоване за познавање вредносних оријентација младих (ученика, студената...). Због тога могу организовати и прикладна истраживања. У вези с тим, познато је да студенти, наставници и сарадници истражују вредносне оријентације младих и одраслих, а посебно ученика основне школе. Тим поводом се пишу дипломски радови студената, радови на последипломским студијама, па чак и магистарски радови и докторске дисертације.

Литература

- Андевски, М. (1991): Разматрање вредносних оријентација у условима научно-технолошких и других друштвених промена, Нови Сад, *Зборник Института за педагогију*, свеска 9.
- Банђур, В. и Поткоњак Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Будимир-Нинковић, Г. (2004): *Вредносне оријентације младих и одраслих*, Јагодина, Учитељски факултет.
- Качавенда, Н. (1983): *Вредносне оријентације одраслих и образовање*, Београд, Просветни преглед.
- Кузмановић, Б. (1995): Вредносне оријентације ученика на завршетку основног образовања, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, Београд, стр. 277-297.
- Миочиновић, Љ. (1983): Разјашњавање вредности, Београд, *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 16.
- Стојаков, С. (1996): Општељудске вредности на крају институционалног образовања, *Педагошка стварност*, бр.5-6, Нови Сад, стр. 253-269.
- Трипковић, М., Коковић, Д. и Митровић, М. (1992): *Социологија*, Нови Сад, Светови.
- Хавелка, Н. (1975): Истраживање вредности код нас, *Психологија*, Београд, бр. 3-4, стр. 139-149.
- Хелер, А. (1981): *Вредности и потребе*, Београд, Нолит.

Summary

This paper is about the needs and possibilities of research of value orientations of students of the primary school, and this is from various aspects: philosophical, sociological, psychological and pedagogical. It is important to say that values, value systems and value orientations are complex, dynamic and always present in the consciousness of a man and in society. It is essential that they significantly influence pedagogical work with the young, particularly primary school students. Considering the fact that the man, as a conscious being, makes his living, it is necessary to direct and adjust his activities to the needs, aims and interests as well as value orientation. This is particularly important for personalities in development, and most of them are primary school teachers.

Considering the importance of value orientation for the whole development of the young, it is important to research. There are numerous possibilities and they are various: theoretical, empirical, theoretical-empirical, short-term, long-term, disciplinary, inter disciplinary, multi-disciplinary, fundamental, developmental and applied. All of this depends on the types of research. Based on the results of this research, it is important to improve pedagogical-educational work.

Key words: needs, value orientation, research, students, primary school.



Др Марина Матејевић
Филозофски факултет, Ниш

**Изворни
научни чланак**

Вредносне оријентације наставника



Резиме: Вредносне оријентације наставника детерминишу њихова поступања према ученицима. Да ли ће наставници од својих ученика захтевати пре свега послушност, или ће бити усмерени ка подстицању њихових креативних способности зависи, између осталог, и од њихових вредносних оријентација, јер оне представљају мотивациони костур понашања наставника. У савременој школи се промовише креативност као крајњи циљ васпитно-образовног рада. Мишљења смо да реализовању овог циља могу допринети наставници који су и сами креативни, и који преферирају аутономију у својим вредносним опредељењима. Ово истраживање је било организовано са циљем да се утврде вредносне оријентације наставника на димензији аутономија – конформизам, и њихова повезаност са социо – демографским факторима. Субјекти истраживања су били наставници основне школе. Као инструмент, у истраживању је коришћена модификована Конова скала вредносних оријентација (Kohn, 1977). Резултати истраживања су показали да у вредносним опредељењима наставника доминирају аутономне вредносне оријентације, мада је присутна и блага, али значајна тенденција ка конформизму, код једне четвртине испитаних наставника. Добијени резултати указују на неопходност образовања наставника у правцу њиховог освећивања у односу на вредносна опредељења, и у односу на разумевање последица које усмерност ка конформизму продукује.

Кључне речи: конформистичке вредносне оријентације, аутономне вредносне оријентације, наставник, креативност.

На првом научном скупу о вредностима, констатовано је, још 1957. год., да је главна болест нашег времена недостатак вредности. Ми живимо у времену које означава расцеп између старих вредносних система и оних који тек настају. Тежња ка стварању једног новог демократског друштва на овим просторима указује на неопходност стварања другачијег система вредности, при чему школа има посебно зна-

чајну улогу. Социолошка и психолошка истраживања, која су била организована у протеклом периоду, показала су да је ауторитарност доминантна вредносна оријентација на овим просторима, што се може објаснити недовољном демократском климом у многим друштвеним институцијама (ту, свакако, спада и школа), и то у дужем временском периоду.

Сасвим је јасно да је у претходном периоду школа представљала ауторитарну институцију, и да у периоду транзиције, у којој се сада налазимо, треба да се трансформише и постане демократска институција. Да би тај процес трансформације школе могао успешно да се реализује, значајну улогу у свему томе треба да одиграју сами наставници, без чијег ангажовања ниједна реформа није могла да да резултате.

Вредносне оријентације у васпитању

Да бисмо објаснили значај одређених вредносних одређења за исходе васпитања и образовања, неопходно је да за тренутак застанемо на одређењима вредности.

Сама реч *вредност* долази од латинске речи *valeo*, што значи крепак, јак, здрав, ваљан. У свакодневном говору означава нешто што је добро, лепо, истинито, праведно, напредно. На први поглед изгледа да је веома једноставно одредити и разумети шта се под вредностима подразумева. Међутим, ако се погледају дефиниције вредности, онда се може видети велика различитост и слобода са којом се овај термин користи. Без претензија да будемо исцрпни у навођењу дефиниција вредности, што и није предмет нашег рада, навешћемо нека одређења за која верујемо да су битна за разумевање значаја вредносних оријентација у процесу васпитања.

Према Рокичу (Arcus, Daniels, 1993) вредности постављају захтеве у односу на ум и активност појединца и тако имају извешан ауторитет над појединцем. Прихватање неких вредности значи посвећеност одређеним циљевима и захтева одређено понашање. Држати до вредности поштења и једнакости захтева да неко размишља и понаша се на начин који одсликава те вредности. Због тога што вредности захтевају одређено понашање, оне очигледно обликују живот једне личности и имају важне последице на понашање људи. Такође и М. А. Макаревич (Осипов, 1995:

871) између осталог, указује на значај вредносних оријентација за регулисање социјалног понашања људи и њихових односа.

Према схватању А. Х. Маслова (Maslow, 1998: 643) вредности се могу објаснити и разумети преко хијерархије људских потреба на чијем се врху налази потреба за самоактуализацијом. Он каже да се на овај начин могу решити вредносни проблеми са којима су се филозофи безуспешно бавили вековима. Маслов сматра да постоји једна основна вредност за људску врсту, удаљени циљ коме сви теже. Њега су разни аутори различито називали: као самоактуализација, самореализација, интеграција, психолошко здравље, индивидуализација, аутономија, креативност, продуктивност, мада сви ови термини означавају општу могућност реализације човека, све што човек може да постане, како би био у правом смислу речи личност, сматра Маслов.

Маслов указује на самоактуализацију као на циљ који има својства пожељности за све људе, али не објашњава различита вредносна одређења људи. У том смислу чини нам се прихватљивим одређење Олпорта који наводи да у понашању људи постоје две најопштије вредносне оријентације: аутономна и хетерономна оријентација. У првој, аутономној оријентацији постоји општа усмереност ка ослобађању човека и његовом самоопредељењу. У другој, хетерономној оријентацији постоји усмереност на одржавање зависности човека од спољног света.

У аутономној вредносној оријентацији човек изграђује самосвест, свест о властитим могућностима и вредностима. Развој аутономије је основни услов критичког превладавања хетерономних вредности које су израз потчињености. У хетерономној вредносној оријентацији преовлађује једна устаљена хијерархија вредности, утврђена независно од појединаца, коју појединац треба и мора да прихвати.

Ако прихватање одређених вредности значи посвећеност одређеним циљевима, што ука-

зује на то да вредности обликују живот личности и да представљају важан фактор регилисања социјалног понашања људи, онда нам постаје и сасвим јасно да вредносна опредељења наставника утичу на успостављање одређених односа између наставника и ученика. У односу на то да ли наставник преферира аутономне или хетерономне вредносне оријентације зависи стил рада наставника у настави, социоемоционална клима коју наставник ствара у разреду, његов однос према подстицању критичког и креативног мишљења или инсистирању на репродуктивним активностима.

Наставници који се руководе конформистичким вредносним оријентацијама труде се да формирају ученике у свим битним областима функционисања према устаљеном узору. Ови наставници верују да развој ученика детерминису спољни утицаји и да је обавеза наставника да управљају дететом. Наставници који заступају такав став у веома значајној мери ограничавају развој аутономије својих ученика.

С друге стране, наставници који се руководе аутономним вредносним оријентацијама, труде се да створе такве услове који омогућавају развој самосталног одлучивања путем експериментисања или тестирања различитих избора и спознају сопствених могућности и ограничења. Ови наставници верују да се ученици развијају искључиво кроз сопствене активности и да је управо сам ученик најбитнији творац сопственог развоја. Такви наставници теже да стимулишу развој аутономије код својих ученика, не намећући им готова решења, већ нудећи им могућности избора.

Разумевање вредносних опредељења је веома значајно у процесу васпитања јер указује на могућности да васпитање буде злоупотребљено и искоришћено као средство за индоктринацију или манипулацију, што је у супротности са хуманистичким оријентацијама које у васпитању виде могућности за емаципацију личности

и развој свих позитивних потенцијала које личност у себи носи.

Вредносне оријентације наставника и васпитно-образовни рад

Сматра се да савремена настава не треба да се заснива на репродуктивним активностима, да наставник у настави треба да подстиче и развија критичко и креативно мишљење, како би ученици били припремљени, између осталог, за самообразовање које у време убрзаног технолошког развоја постаје неопходност. Да би наставник могао да на адекватан начин одговори на ове захтеве мора да поседује одређена својства. Поред стручности, нама се чини да су и вредносна опредељења наставника, такође веома значајна, јер верујемо да је немогуће да наставник који у својим вредносним оријентацијама преферира конформизам, код својих ученика може да подстиче и развија критичко и креативно мишљење. На почетку свог васпитно-образовног рада наставник треба да створи одређену социо-емоционалну климу у одељењу. И опет долазимо до вредносних опредељења наставника. Наставник који преферира аутономне вредносне оријентације вероватно неће инсистирати на страхопоштовању својих ученика, већ ће подстицати атмосферу сарадње разумевања и равноправности у којој може да постоји креативна продукција ученика.

Наш став у овом раду повезан је са уверењем да су вредносне оријентације наставника повезане са стилем рада наставника у настави и са успостављањем одређених односа са ученицима. Код наставника који преферирају аутономне вредносне оријентације може се очекивати да ће испољавати демократске оријентације и тежње да са ученицима заједнички у дискусијама и разговорима одређује циљеве и задатке, да се договарају о начинима усвајања знања. У атмосфери уважавања ученика и поштовања њихове личности и њиховог мишљења могуће

је да наставници подстичу активистички однос ученика према садржајима који се усвајају, према активностима које постоје у школи и, свакако, активистички став према животу уопште. То омогућава да ученици заиста имају субјекатску позицију у процесу наставе, што доприноси стварању активних људи који ће у животу, када наиђу на дилеме, моћи да заузму став који произилази из њиховог поимања проблема, а не слепог покоравања ауторитету.

Преферирање аутономних вредносних оријентација од стране наставника значајно је у односу на могућности наставника да подстичу критичко мишљење ученика. Критичко мишљење не може да се развија у атмосфери командовања, где наставник у атмосфери страхопоштовања инсистира на послушности и конформизму. Подстицање и развијање критичког мишљења значи да су наставници спремни да код својих ученика развијају способност доказивања чињеница, као и разликовања релевантних од ирелевантних појава, да подстичу ученике да критички вреднују и повезују податке у процесу апстраховања, да подстичу ученике да на интелигентан начин употребе знања. Критички оријентисани наставници желе да науче своје ученике да самостално проверавају вредности, да код њих развијају неподложност утицају ауторитета, да их оспособе да препознају стереотипе и клишее, да знају да разликују чињенице од јавног мњења. Све ове способности могу подстицати и развијати наставници који имају аутономна вредносна опредељења, која омогућавају изграђивање критеријума за изборе, без наметања одређених избора и готових решења. О значају развоја критичког мишљења за наше друштво говорио је још давно Квашчев, а његове речи су чини се и данас актуелне, јер указују на проблеме који су и данас присутни. „Наш систем васпитања исувише подстиче развој конформистичке психологије – утиче на развијање несамосталне и некритичне личности, личности која се *исувише лако екстремно конформира* са

постојећим системом вредности и није способна за стваралаштво. За наше друштво није свеједно да ли ћемо утицати на развијање личности које ће се слепо покоравати и некритички прихватити ставове ауторитета које ће се у потпуности конформирати са постојећим системом вредности, па и са оним што је у том систему преживело и представља стагнацију и мртвило; или ћемо утицати на максимално развијање људског стваралаштва, на формирање неконформистичке личности која ће путем креације тражити нова решења, различитих личних и друштвених проблема” (Квашчев, 1977: 218). Почетак разумевања и разјашњавања овог проблема је свакако утврђивање вредносних опредељења наставника јер је развијање критичког и креативног мишљења код ученика неспојиво са наставницима који су конформистички оријентисани.

Методолошки приступ проблему

Као што је речено, предмет нашег истраживања су биле вредносне оријентације наставника основне школе на димензији аутономија – конформизам. Циљ нашег истраживања био је да се утврди да ли наставници у својим вредносним опредељењима преферирају аутономију или конформизам и да ли постоји повезаност ових вредносних опредељења са социо-демографским варијаблама (пол, године старости, школска спрема и године радног стажа). Општа хипотеза од које смо пошли у истраживању била је да наставници углавном преферирају аутономне вредносне оријентације и не постоје статистички значајне разлике између наставника у односу на поменуте социо-демографске варијабле. Узорак истраживања су сачињавали наставници основних школа у Нишу („Свети Сава”, „Петар Петровић Његош” и „Иво Андрић”). Субјекти истраживања су били наставници од 24 до 63 године старости, просек година је био 42.16. Радни стаж наставника је био од 1 до 39 година,

просек радног стажа на узорку је био 15.49 година. Укупно је испитано 120 наставника, али је дошло до извесног осипања узорка, тако да је статистичка обрада података извршена на узорку који је сачињавало 100 наставника, при чему је 69% испитаних наставника женског пола и 31% мушког пола. Што се тиче образовања наставника, већину, 66% испитаних наставника чине наставници са високом школском спремом. Образовна структура наставника је приказана у Табели 1.

Табела 1. Школска спрема наставника

Школска спрема	Фреквенца	Проценат
средња школа	2	2,0
виша школа	31	31,0
факултет	66	66,0
магистратура	1	1,0
Укупно	100	100,0

Природа изабраног проблема, формулација предмета истраживања, циља и хипотеза истраживања условила је избор одговарајуће истраживачке технике. У истраживању је коришћено скалирање као *истраживачка техника*. За потребе овог истраживања равидирана је Конова скала (Kohn, 1977) вредносних оријентација. Скала је садржала дванаест вредности на димензији аутономија-конформизам.

Статистичка обрада података извршена је на нивоу израчунавања процената, аритметичке средине, фреквенција, и корелација и статистичких значајности.

Резултати истраживања и интерпретација резултата

Од наставника смо тражили да од понуђених вредности изаберу три пожељне вредности, и да затим од њих изаберу једну најпожељнију вредност. Такође је постојао захтев да изаберу и

три мање пожељне вредности и од њих једну најмање пожељну вредност. На основу статистишке обраде података дошли смо до резултата који су приказани у Табели 2.

На основу приложених резултата може се констатовати да је наставницима најважније да ученици буду одговорни и тачни, да самостално мисле и одлучују и да буду радознали и заинтересовани. Све три вредности су из групе аутономних вредности, што указује на аутономна вредносна опредељења наставника. Међу три пожељне вредности већина наставника бира аутономне вредности, мада треба поменути, што се из приложених резултата може видети, да има и оних наставника који међу пожељним вредностима бирају вредности из групе конформистичких вредности, као што је на пример, учтивост и лепо васпитање изабрало 27 наставника, затим да ученици буду добри и вредни ђаци (21 наставник), да се лепо понашају у присуству других (6 наставника), да буду послушни према наставницима (5), да буду педантни и уредни (4) и (само један наставник) да се понашају у складу са полным улогом. Присуство конформистичких вредности у групи пожељних вредности указује да има и наставника са конформистичким вредносним оријентацијама, што наравно није у складу са захтевима савременог образовања. Да бисмо боље сагледали вредносна опредељења наставника, погледаћемо табелу (Табела 3) на којој је приказана листа најпожељнијих вредности.

Приложена табела указује на нешто другачији редослед вредности, међутим важно је приметити да су и даље на првим местима аутономне вредности, мада се конформистичка вредност која се односи на учтивост и лепо васпитање налази на петом месту, испред аутономне вредности која се односи на очекивања да ученици имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења. Такође се може приметити да је 20% испитаних наставника бирало вредности из групе конформистичких вредности, што није занемарљиво.

Табела 2. Вредносне оријентације наставника - три пожељне вредности

Ранг	Вредност	Фреквенца избора у три пожељне	Проценат
I	Да буду одговорни и тачни	51	51%
II	Да самостално мисле и одлучују	46	46%
III	Да су радознали и заинтересовани	44	44%
IV	Да реално процењују себе и друге	43	43%
V	Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	34	34%
VI	Да буду учитиви и лепо васпитани	27	27%
VII	Да су добри и вредни ђаци	21	21%
VIII	Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	19	19%
IX	Да се лепо понашају у присуству других	6	6%
X	Да буду послушни према наставницима	5	5%
XI	Да буду педантни и уредни	4	4%
XII	Да се понашају у складу са полным улогом	1	1%

Табела 3. Листа најпожељнијих вредности наставника

Ранг	Вредност	Фреквенца	Проценат
I	Да самостално мисле и одлучују	25	25,0
II	Да буду одговорни и тачни	17	17,0
III	Да реално процењују себе и друге	16	16,0
IV	Да су радознали и заинтересовани	11	11,0
V	Да буду учитиви и лепо васпитани	8	8,0
VI	Да су добри и вредни ђаци	8	8,0
VII	Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	5	5,0
VIII	Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	5	5,0
IX	Да се лепо понашају у присуству других	4	4,0
X	Да буду педантни и уредни	1	1,0
XI	Тотал	100	100,0

Табела 4. Вредносне оријентације наставника - три мање пожељне вредности

Ранг	Вредност	Фреквенца избора у три непожељне	Проценат
I	Да се понашају у складу са полном улогом	73	73%
II	Да буду послушни према наставницима	37	37%
III	Да се лепо понашају у присуству других	37	37%
IV	Да буду педантни и уредни	36	36%
V	Да реално процењују себе и друге	22	22%
VI	Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	21	21%
VII	Да су добри и вредни ђаци	18	18%
VIII	Да су радознали и заинтересовани	16	16%
IX	Да буду учитиви и лепо васпитани	13	13%
X	Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	11	11%
XI	Да самостално мисле и одлучују	8	8%
XII	Да буду одговорни и тачни	5	5%

Следећи захтев је био да наставници изаберу мање пожељне вредности, што, би требало да употпуни слику о њиховим вредносним опредељењима. Резултати су приказани у Табели 4. Најважније је констатовати да се на првим местима налазе конформистичке вредности што потврђује превласт аутономних вредносних оријентација у вредносним опредељењима наставника. Сагледавање

ранга мање пожељних вредности указује и на присутност аутономних вредносних оријентација што потврђује нашу зебњу да ипак у вредносним оријентацијама наставника постоји блага, али ипак присутна тенденција ка конформизму.

Да бисмо боље сагледали ову тенденцију, погледаћемо Табелу 5. која показује листу најмање пожељних вредности.

Табела 5. Листа најмање пожељних вредности наставника

Ранг	Вредност	Фреквенца	Проценат
I	Да се понашају у складу са полном улогом	46	46,0
II	Да буду послушни према наставницима	9	9,0
III	Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	9	9,0
IV	Да се лепо понашају у присуству других	8	8,0
V	Да буду педантни и уредни	7	7,0
VI	Да реално процењују себе и друге	5	5,0
VII	Да су радознали и заинтересовани	5	5,0
VIII	Да су добри и вредни ђаци	4	4,0
IX	Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	3	3,0
X	Да буду учитиви и лепо васпитани	2	2,0
XI	Да самостално мисле и одлучују	2	2,0
	Тотал	100	100,0

Може се констатовати да је овде још присутнија тенденција ка конформизму, јер се на трећем месту међу најмање пожељним вредностима налази вредност из групе аутономних вредности: и ученици треба да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења. Такође треба констатовати да се на шестом месту налази вредност да реално процењују себе и друге, на седмом месту вредност, радозналост и заинтересованост, што је такође значајан циљ васпитања. Можемо констатовати да је 24% испитаних наставника изабрало за најмање пожељну вредност неку из групе аутономних вредности, што потврђује усмереност ка конформизму, јер указује да једна четвртина испитаних наставника има конформистичке вредносне оријентације.

Што се тиче повезаности вредносних оријентација наставника, социо-демографским варијаблама није утврђена статистичка значајност. Може се констатовати да је хипотеза од које смо пошли у истраживању потврђена, да већина наставника преферира аутономне вредносне оријентације и да при томе социо-демографске варијабле не детерминишу преференције наставника.

Закључна разматрања

Иако су резултати истраживања показали да у вредносним опредељењима наставника доминирају аутономне вредносне оријентације, ипак треба скренути пажњу да у преференцијама одређеног броја наставника (код око четвртине испитаних наставника) постоји тенденција ка конформизму, што није занемарљиво из следећих разлога:

- Наставници са конформистичким вредносним оријентацијама нису у стању да у разреду створе атмосферу сарадње и равноправности јер имају изражену тенденцију да свој ауторитет занимају

на ауторитарности, односно страхопоштовању.

- Наставници који преферирају конформизам нису у стању да подстичу и развијају критичко мишљење ученика јер су и сами склони да некритички прихватају мишљење ауторитета.
- Наставници који су конформистички оријентисани нису у могућности да подстичу и развијају креативну продукцију својих ученика јер им недостаје флексибилност у приступу наставним садржајима, што се испољава кроз један ригидан однос према свим сегментима васпитно-образовног рада.
- Присуство различитих вредносних система код наставника може врло негативно да се одрази на развој ученика јер наставници играју значајну улогу у формирању система вредности код својих ученика. Наставници треба да усагласе своје вредносне оријентације да би подстицали самостални развој ученика јер сукоб вредности наставника може бити извор изгубљености и несигурности за ученике. Школа је дужна да подстиче формирање јединственог система вредности заснованог на аутономији.
- Живот у једној хетерогеној култури каква је наша нуди различите могућности избора. Школа не може, чак и да жели, да научи ученике шта треба да бирају, јер је будућност, са овако убрзаним научним и технолошким развојем, прилично неизвесна. Школа би могла да им помогне, да их научи, да праве мудре изборе, под условом да су и сами наставници освестили значај могућности избора.

Може се констатовати да у вредносним опредељењима наставника доминирају аутономне вредносне оријентације, али је неопход-

но констатовати да је присутна и тенденција ка конформизму код извесног броја наставника. Вредности представљу мотивациони костур понашања наставника па, уколико желимо да унесемо некакве промене у односима између ученика и наставника, онда свакако треба да кренемо од суштине проблема. Резултати нашег истраживања указују на неопходност образовања наставника у контексту вредносног учења и освешћивања вредносних опредељења.

Такође треба имати у виду да би наша представа о вредносним оријентацијама наставника била много потпунија да су у истраживање били укључени и сами ученици који би процењивали захтеве наставника у односу на њихово понашање, што ће свакако бити један од задатака наших даљих истраживања.

Литература

- Arcus, M. E., LeRoi, B. Daniels (1993): Values and Family Life Education, U: *Handbook of Family Life Education*, Volume 1, Sage Publications London.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд, ИПИ.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kohn, M. L. (1977): *Class and Conformity a study in values* (2.ed.), The University of Chicago Press.
- Квашчев, Р. (1977): *Развијање критичког мишљења код ученика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Макаревич, М. А. (1995): „Вредности моралне”, У: *Енциклопедијски социолошки речник*, Москва, Руска Академија Наука.
- Маслов, Х. А. (1988): „Психолошке чињенице и теорија вредности”, *Педагошка стварност*, бр.7-8, Нови Сад.
- Матејевић, М. (2007): *Вредносне оријентације и васпитни стил ученика*, Ниш, Филозофски факултет.
- Стојаков, С. (1992): Послушност и слобода као две антиподне вредности у васпитању, Нови Сад, *Педагошка стварност*, бр. 1-2.

Summary

Value orientations of teachers are determined by the ways they treat their students. Motivational essence of teacher's behaviour depends on value orientations. This means that teachers will either demand from their students to obey the requests or they will be focused on developing their creative abilities. Contemporary school promotes creativity as a final outcome of pedagogical-educational work. Our belief is that realisation of this aim can be achieved by teachers who are creative themselves with the aim of determination value orientations and who prefer autonomy in their value orientations. This research has been organised with the aim of determination of value orientations of teachers in the dimension autonomy-conformism and their connectivity with socio-demographic factors.

Subjects of the research have been primary school teachers. The instrument of the research has been modified Kohn's scale of value orientations.

Results of the research have shown that value orientations of teachers are dominated by autonomous value orientations, but there is mild but important tendency towards conformism within one fourth of the interviewees. Given results show that there is necessity of education of teachers in the direction of realisation of value orientations and towards understanding consequences which direction towards conformism produces.

Key words: *conformist value orientations, autonomous value orientations, teacher, creativity.*



Мр Живорад Марковић, Др Драгољуб Вишњић
Пољопривредно-ветеринарска школа
са домом ученика „Свилајнац”
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд

**Изворни
научни чланак**

Прилог проучавању компетитивног фактора у тестирању моторичких способности ученика другог разреда основне школе



Резиме: Циљ рада је да се истражи могућност постојања разлика у манифестовању моторичких способности у условима самопревазилажења и превазилажења партнера (тражене су могуће резерве ученичких могућности изазване компетитивним фактором). Истраживањем је обухваћено 30 испитаника и 22 испитанице Основне школе „Јован Јовановић Змај” у Свилајнцу у току школске 2006/07. године. За процену моторичких способности примењено је шест стандардизованих кретних задатака.

Испитаници и испитанице су тест изводили појединачно, а затим у пару. Парови су одређивани на основу рангова резултата добијених појединачним мерењем. Дескриптивни показатељи указују на боље резултате испитаника у свих шест варијабли у оба услова мерења. Мултиваријантном анализом варијансе и дискриминативном анализом констатоване су статистички значајне разлике у корист испитаника у појединачном и компетитивном извођењу. Статистички значајне разлике између испитаника и испитаница на оба мерења нису констатоване само у вису у згибу. Код испитаника је компетитивни фактор условио побољшања у свим варијаблама. Статистички значајне разлике између два мерења констатоване су у скоку у даљ из места, чунастом трчању на 3x10 метара и трчању на 30 метара из високог старта. Компетитивни фактор је код испитаница условио побољшање у свим варијаблама, са статистичком значајношћу само у чунастом трчању на 3x10 метара.

Добијени резултати указују на висок значај конкуренције у добијању бољих резултата при тестирању моторичких способности ученика нижих разреда основне школе.

Кључне речи: компетитивни фактор, тестирање, моторичке способности, ученици, основна школа.

Увод

Појам *компетиција* (француски - *la competition*, енглески - *competition*) означава такмичење, најпривлачнији и најопштији појам у психолошком проучавању мотивационих тенденција и диспозиција. Од постанка човек је у сталном такмичарском односу са свим што га окружује. У сталној борби, једини услов опстанка била је победа. Такмичење почиње самим рађањем и траје читавог живота.

Ученик је у свим узрастима у ситуацији да буде мање или више успешан у својој средини; постоји стална потреба да се упознају, провере и одмере сопствене снаге и способности у свакодневним и несвакидашњим животним активностима. Провера физичких способности, у оквиру наставе физичког васпитања, представља велики подстицај и жељу да се остваре високи резултати у одељењу или школи и да се буде најбољи. Прописаним тестовима процена се обавља на крају школске године. Постигнути резултати се вреднују на основу Критеријума за процену физичког развоја и физичких способности деце и омладине узраста од седам до деветнаест година (нормативи). Методолошки поступак при тестирању налаже проверу, тј. извођење моторичког теста појединачно.

Дугогодишњи рад у непосредној пракси навео нас је на размишљање о увођењу такмичарских услова при тестирању. У важећој методологији ученик је суочен са самим собом и тенденцијом превазилажења својих способности (борба са самим собом). У новој ситуацији ученик је поред превазилажења својих способности суочен и са другим учеником истих способности у такмичарским условима где треба превазићи партнера. Овај чин извођења моторичког теста у пару не треба дефинисати само као победу или пораз једног од извршиоца, већ и као помоћ један другоме у превазилажењу својих способности у датом тренутку. Тестирањем моторичких способности помоћу два различита методолош-

ка поступка добићемо модел који ће омогућити добијање вернијих показатеља ученичких способности.

Методологија рада

Предмет и циљ истраживања

Предмет истраживања су моторичке способности, тј. њихова манифестација у различитим условима тестирања (такмичење са самим собом и партнером као мотивационим фактором).

Циљ је истражити могуће постојање разлика у манифестовању моторичких способности, у условима самопревазилажења и превазилажења партнера (тражене су могуће резерве ученичких могућности изазване компетитивним фактором).

Узорак испитаника

Истраживање је реализовано у Основној школи „Јован Јовановић Змај” у Свилајнцу школске 2006/07. године.

Изабраним моторичким тестовима процењена је физичка способност ученика кроз два мерења, од којих је једно урађено на „класичан начин” - тест је извођен појединачно, да би затим исти тест био урађен у условима такмичења са другим - у пару.

Истраживањем је обухваћено 52 испитаника који су разврстани према критеријуму пола на субузорак од 30 испитаника и субузорак од 22 испитанице.

Узорак варијабли

За процену моторичких способности примењено је шест стандардизованих кретних задатака. Одабрани су тако да што комплексније покрију сва есенцијална физичка својства испитаника и све веће мишићне зоне. То су: одбијање

лопте од зида за процену спретности; вис у згибу за процену изометријске силе мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта; скок у даљ из места за процену експлозивне снаге мишића ногу; бацање медицинке у даљ за процену опште снаге; чунасто трчање на 3x10 метара за процену опште брзинске способности и трчање на 30 метара из високог старта за процену брзине трчања.

Статистичка обрада података

У обради података добијених емпиријским истраживањем поред дескриптивне статистике примењена је мултиваријантана анализа варијансе, анализа варијансе и дискриминативна анализа.

Резултати истраживања

На основу добијених резултата испитаника и испитаница, у условима када су тестови снаге извођени појединачно, констатујемо просечно боље резултате код испитаника у свих шест про-

цењиваних варијабли. Просечно бољи резултат код испитаника је 5.03 одбијања лопте од зида, 32,11 десетинки у вису у згибу, 16,38 цм у скоку у даљ из места, 53.56 цм у бацању медицинке од два килограма у даљ, 5,54 десетинки у чунастом трчању на 3x10 метара и 3,41 десетинку у трчању на 30 метара из високог старта. Сви резултати испитаника су слични резултатима дати у нормативима за овај узраст, добијених на узорку београдских ученика, по Иванићу (1995: 132). Добијене вредности указују на доминантност испитаника у моторичким способностима на овом узрасту.

Анализа разлика моторичких способности између испитаника и испитаница при појединачном извођењу

Анализа је спроведена на шест испитиваних варијабли са циљем да се потврди или одбаци тврдња да постоји статистички значајна разлика између испитаника и испитаница на иницијалном мерењу.

Табела 1. Дескриптивни показатељи за испитанике и испитанице - када су тестови извођени појединачно

Варијабла	Пол	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка аритметичке средине	Мин-Мах	Разлика аритмет. средина
Одбијање лопте	Испитаници	12.53	3.58	.65	5.00 - 19.00	5.03
	Испитанице	7.50	4.42	.94	1.00 - 13.00	
Вис у згибу	Испитаници	156.20	92.58	16.95	10.00 - 358.00	32.11
	Испитанице	124.09	117.99	25.16	.00 - 380.00	
Скок у даљ из места	Испитаници	117.47	19.61	3.58	80.00 - 163.00	16.38
	Испитанице	101.09	15.53	3.31	72.00 - 128.00	
Бацање медицинке	Испитаници	275.83	74.89	13.67	150.00 - 470.00	53.56
	Испитанице	222.27	59.48	12.68	130.00 - 340.00	
Чунасто трчање 3x10 м	Испитаници	94.23	6.03	1.10	83.00 - 110.00	5.54
	Испитанице	99.77	6.47	1.38	89.00 - 114.00	
Трчање на 30 м	Испитаници	65.73	4.14	.75	57.00 - 74.00	3.41
	Испитанице	69.14	4.74	1.01	59.00 - 80.00	

Табела 2. Значајност разлика моторичких способности испитаника и испитаница на појединачном мерењу

	n	F	p
MANOVA	6	3.926	.003

Добијене вредности мултиваријантне анализе варијансе потврђују очекивања да између испитаника и испитаница постоји статистички значајна разлика при појединачном извођењу истраживаних варијабли са нивоом статистичке значајности од $p = .003$.

Табела 3. Значајност разлика између испитаника и испитаница при појединачном извођењу у односу на испитиване варијабле

ANOVA	F	p
Одбијање лопте	20.587	.000
Вис у згибу	1.206	.277
Скок у даљ из места	10.498	.002
Бацање медицинке	7.684	.008
Чунасто трчање 3x10 м	10.062	.003
Трчање на 30 м	7.589	.008

Табела 3 указује да је анализом варијансе на иницијалном мерењу између испитаника и испитаница констатована статистички значајна разлика у пет од шест испитиваних варијабли. У одбијању лопте од зида ниво статистичке значајности је $p=.000$, у скоку у даљ $p=.002$, у бацању медицинке у даљ $p=.008$, у чунастом трчању на 3x10 метара $p=.003$ и у трчању на 30 метара из високог старта остварени ниво статистичке значајности је $p=.008$. Статистички значајне разлике између испитаника и испитаница не постоје само у вису у згибу што указује да нема разлика у изометријској сили мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта.

Табела 4. Значајност разлика између испитаника и испитаница у односу на моторичке способности на појединачном мерењу

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	6	3.839	.004

На иницијалном мерењу између испитаника и испитаница за шест испитиваних варијабли констатована је статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница. Ниво статистичке значајности је $p = .004$.

Табела 5. Коефицијенти дискриминације између испитаника и испитаница у односу на моторичке способности на појединачном мерењу

Варијабле	Коефицијенти дискриминације
Одбијање лопте	.227
Чунасто трчање 3x10 м	.067
Трчање на 30 м	.009
Скок у даљ из места	.006
Вис у згибу	.006
Бацање медицинке	.002

Коефицијенти дискриминације упућују да је највећи допринос дискриминацији између испитаника и испитаница, у односу на моторичке способности на појединачном мерењу, код варијабле одбијање лопте од зида са коефицијентом дискриминације од .227. Најмања разлика између полова при појединачном извођењу је у бацању медицинке, са коефицијентом дискриминације од .002. Добијени резултати се не могу приписати само разлици у моторичким способностима, већ и дискриминативности тестова у овом узрасном периоду, при чему морфолошке карактеристике и претходно моторно знање могу да утичу на резултат.

Табела 6. Хомогеност испитаника и испитаница на појединачном мерењу у односу на моторичке способности

	m/n	%
Испитаници	25/30	83.33
Испитанице	15/22	68.18

Хомогеност испитаника на појединачном мерењу је 83,33%, што значи да пет испитаника има друге карактеристике а не карактеристике своје групе. Код испитаница на појединачном мерењу од 22 испитанице 15 има карактеристике своје групе и хомогеност је 68.18%.

У свих шест испитиваних варијабли испитаници су на појединачним мерењима у односу на испитанице остварили боље резултате. Разлике између испитаника и испитаница у конкуритивном извођењу у односу на појединачно извођење су се смањиле у одбијању лопте од зида, вису у згибу и чунастом трчању на 3x10 метара, а повећале у скоку у даљ, бацању медицинке и трчању на 30 метара. Добијене вредности одговарају датом узрасту.

Анализа разлика моторичких способности између испитаника и испитаница при конкуритивном извођењу

Анализа је спроведена на шест испитиваних варијабли са циљем да се потврди или одбаци тврдња да постоји статистички значајне разлике између испитаника и испитаница при конкуритивном извођењу.

Табела 8. Значајност разлика моторичких способности испитаника и испитаница при конкуритивном извођењу

	n	F	p
MANOVA	6	3.713	.004

Између испитаника и испитаница постоји статистички значајна разлика при конкуритивном извођењу са нивоом статистичке значајности од $p = .004$.

Табела 7. Дескриптивни показатељи за испитанике и испитанице - при конкуритивном извођењу

Варијабла	Пол	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка арит. средине	Мин-Мах	Разлика аритмет. средина
Одбијање лопте	Испитаници	13.30	4.09	.75	5.00 - 22.00	4.88
	Испитанице	8.32	4.45	.95	1.00 - 14.00	
Вис у згибу	Испитаници	197.20	113.99	20.81	34.00 - 430.00	25.2
	Испитанице	172.00	183.67	39.16	.00 - 656.00	
Скок у даљ из места	Испитаници	128.30	18.22	3.33	100.00 - 155.00	19.44
	Испитанице	108.86	16.36	3.49	70.00 - 132.00	
Бацање медицинке	Испитаници	310.67	82.27	15.02	150.00 - 540.00	72.49
	Испитанице	238.18	48.39	10.32	150.00 - 340.00	
Чунасто трчање 3x10 м	Испитаници	90.37	4.67	.85	82.00 - 108.00	4.72
	Испитанице	95.09	6.16	1.31	85 - 109.00	
Трчање на 30 м	Испитаници	63.03	3.57	.65	54.00 - 69.00	3.74
	Испитанице	66.77	5.63	1.20	57.00 - 79.00	

Табела 9. Значајност разлика између испитаника и испитаница при компетитивном извођењу у односу на испитиване варијабле

ANOVA	F	p
Одбијање лопте	17.441	.000
Вис у згибу	.371	.545
Скок у даљ из места	15.726	.000
Бацање медицинке	13.584	.001
Чунасто трчање 3x10 м	9.913	.003
Трчање на 30 м	8.575	.005

При компетитивном извођењу између испитаника и испитаница констатоване су статистички значајне разлике у пет од шест испитиваних варијабли. У одбијању лопте од зида ниво статистичке значајности је $p=.000$, у скоку у даљ $p=.000$, у бацању медицинке у даљ $p=.001$, у чунастом трчању на 3x10 метара $p=.003$ и у трчању на 30 метара из високог старта остварени ниво статистичке значајности је $p=.005$. Статистички значајна разлика не постоји у вису у згибу. Прилог овој констатацији је максимална постигнута вредност на финалном мерењу од стране испитанице од 65.6 секунди. Ово указује на идеалан период за почетак вежбања испитаница на справама. У каснијем развоју услед повећања висине и тежине статичка снага испитаница стагнира.

Табела 10. Значајност разлика између испитаника и испитаница у односу на моторичке способности при компетитивном извођењу

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	6	3.630	.005

При компетитивном извођењу између испитаника и испитаница за шест испитиваних варијабли констатована је статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница. Ниво статистичке значајности је $p=.005$.

Табела 11. Коефицијенти дискриминације између испитаника и испитаница у односу на моторичке способности при компетитивном извођењу

Варијабле	Коефицијенти дискриминације
Одбијање лопте	.079
Скок у даљ из места	.024
Вис у згибу	.023
Чунасто трчање 3x10 м	.011
Бацање медицинке	.007
Трчање на 30 м	.000

Коефицијенти дискриминације упућују на констатацију да је највећи допринос дискриминацији између испитаника и испитаница у односу на моторичке способности при компетитивног извођења, код варијабле одбијање лопте од зида са коефицијентом дискриминације од .079.

Најмања разлика између полова при компетитивном извођењу је у трчању на 30 метара из високог старта, са коефицијентом дискриминације од .000.

Табела 12. Хомогеност испитаника и испитаница при компетитивном извођењу у односу на моторичке способности

	m/n	%
Испитаници	23/30	76.67
Испитанице	15/22	68.18

Дефинисане карактеристике своје групе код испитаника има 23 од 30 испитаника. Хомогеност је већа и износи 76.67%. Код испитаница хомогеност је мања и износи 68.18%, што указује да седам испитаница нема карактеристике своје групе.

Статистички значајне разлике између испитаника и испитаница у свих шест испитиваних варијабли у оба амбијентална услова тестирања (сами и у пару), указују на потребу да се изврши анализа, посебно за испитанике, а посебно за испитанице.

Табела 13. Дескриптивни показатељи за испитанике - при појединачном и конкуритивном извођењу тестова

Варијабла	Начин тестирања	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка аритметичке средине	Мин-Мах	Разлика аритмет. средина
Одбијање лопте	Сами	12.53	3.58	.65	5.00 - 19.00	0.77
	У пару	13.30	4.09	.75	5.00 – 22.00	
Вис у згибу	Сами	156.20	92.58	16.95	10.00 - 358.00	40.82
	У пару	197.02	113.99	20.81	34.00 – 430.00	
Скок у даљ из места	Сами	117.47	19.61	3.58	80.00 - 163.00	10.83
	У пару	128.30	18.22	3.33	100.00 – 155.00	
Бацање медицинке	Сами	275.83	74.89	13.67	150.00 - 470.00	34.84
	У пару	310.67	82.27	15.02	150.00 – 540.00	
Чунасто трчање 3x10 м	Сами	94.23	6.03	1.10	83.00 - 110.00	3.86
	У пару	90.37	4.67	.85	82.00 – 108.00	
Трчање на 30 м	Сами	65.73	4.14	.75	57.00 - 74.00	2.70
	У пару	63.03	3.57	.65	54.00 – 69.00	

На основу добијених резултата могу се констатовати просечно бољи резултати при конкуритивном извођењу у свих шест испитиваних варијабли. Резултат је у одбијању лопте од зида побољшан за 0.77 одбијања, 40.82 десетинки у вису у згибу, 10.83 цм у скоку у даљ, 34.84 цм у бацању медицинке од два килограма у даљ, 3.86 десетинки у чунастом трчању на 3x10 метара и 2.70 десетинки у трчању на 30 метара из високог старта.

Анализа разлика моторичких способности испитаника између појединачног и конкуритивног извођења

Вредности мултиваријантне анализе варијансе указују да не постоји статистички значајна разлика код испитаника између појединачног и конкуритивног извођења у односу на шест испитиваних варијабли.

Табела 14. Значајност разлика моторичких способности испитаника између појединачног и конкуритивног извођења

	n	F	p
MANOVA	6	1.699	.139

Табела 15. Значајност разлика за испитанике између појединачног и конкуритивног извођења у односу на испитиване варијабле

ANOVA	F	p
Одбијање лопте	.596	.443
Вис у згибу	2.333	.132
Скок у даљ из места	4.915	.031
Бацање медицинке	2.941	.092
Чунасто трчање 3x10 м	7.704	.007
Трчање на 30 м	7.334	.009

Код испитаника између првог и другог мерења статистички значајне разлике констатоване су код три варијабле. У скоку у даљ из места са нивоом статистичке значајности од $p=.031$, у чунастом трчању на 3x10 метара, где је $p=.007$ и трчању на тридесет метара из високог старта са нивоом статистичке значајности од $p=.009$. Конкуритивни фактор својим позитивним ефектима није успео да изазове статистички значајне промене у одбијању лопте од зида, вису у згибу и бацању медицинке. Поред недовољног позитивног утицаја конкуритивног фактора значајан утицај је имало раније непознавање процењиваних варијабли. Са одбијањем лопте од зида, ви-

сом у згибу и бацањем медицинке ученици су се први пут сусрели тако да је у овим моторичким тестовима такмичарски дух био мање изражен. Поред жеље за победом, велики део пажње био је усмерен на правилно извођење моторичког задатка, што је утицало да не дође до статистички значајних разлика.

Табела 16. Значајност разлика између испитаника у односу на моторичке способности са појединачног и компетитивног извођења

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	5	2.074	.083

За испитанике између појединачног и компетитивног извођења за пет испитиваних варијабли можемо констатовати, са одређеним ризиком закључивања да постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница. Вис у згибу није анализиран због претходних констатација, које указују да између испитаника и испитаница не постоје статистички значајне разлике у условима појединачног и компетитивног извођења. Ово је само још један показатељ да између испитаника и испитаница у овом узрасном периоду не постоје статистички значајне разлике у изометријској сили мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта, што је веома значајно при селекцији и тренажном процесу.

Табела 17. Коефицијенти дискриминације за испитанике у односу на моторичке способности при појединачном и компетитивном извођењу

Варијабле	Коефицијенти дискриминације
Чунасто трчање 3x10 м	.035
Трчање на 30 м	.024
Одбијање лопте	.024
Бацање медицинке	.022
Скок у даљ из места	.001

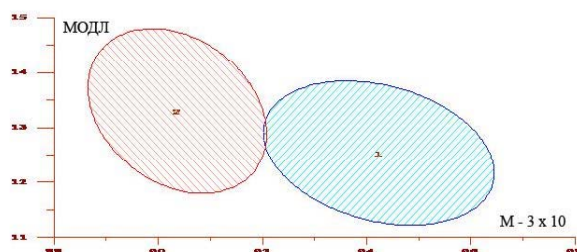
Највећа разлика испитаника између првог и другог мерења је у чунастом трчању на 3x10 метара са коефицијентом дискриминације од .35. Најмањи коефицијент дискриминације између два мерења је у скоку у даљ из места са коефицијентом дискриминације од .001.

Табела 18. Хомогеност испитаника при појединачном и компетитивном извођењу у односу на моторичке способности

	m/n	%
Испитаници - иницијално	18/30	60.00
Испитаници - финално	21/30	70.00

Хомогеност испитаника у условима појединачног извођења је 60%, што указује да 18 испитаника има дефинисане карактеристике своје групе. У ситуацијама компетитивног извођења хомогеност је већа и износи 70%, а само девет испитаника има друге карактеристике, а не карактеристике своје групе. Већа хомогеност при компетитивном извођењу указује на радо прихваћен такмичарски однос, који је веома изражен у овом узрасном периоду.

Графикон 1. Приказ положаја и карактеристика моторичких способности испитаника са појединачног и компетитивног извођења у односу на две најдискриминативније варијабле



Легенда: испитаници И (1); испитаници Ф (2); чунасто трчање на 3x10 метара (М-3x10); одбијање лопте од зида (МОДЛ).

Табела 19. Дескриптивни показатељи за испитанице - при појединачном и конкуритивном извођењу тестова

Варијабла	Начин тестирања	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Стандардна грешка аритметичке средине	Мин-Мах	Разлика аритмет. средина
Одбијање лопте	Сами	7.50	4.42	.94	1.00 -13.00	0.82
	У пару	8.32	4.45	.95	1.00 – 14.00	
Вис у згибу	Сами	124.09	117.99	25.16	.00 - 380.00	47.91
	У пару	172.00	183.67	39.16	.00 – 656.00	
Скок у даљ из места	Сами	101.09	15.53	3.31	72.00 - 128.00	7.77
	У пару	108.86	16.36	3.49	70.00 – 132.00	
Бацање медицинке	Сами	222.27	59.48	12.68	130.00 - 340.00	15.91
	У пару	238.18	48.39	10.32	150.00 – 340.00	
Чунасто трчање 3x10 м	Сами	99.77	6.47	1.38	89.00 114.00	4.68
	У пару	95.09	6.16	1.31	85.00 – 109.00	
Трчање на 30 м	Сами	69.14	4.74	1.01	59.00 - 80.00	2.37
	У пару	66.77	5.63	1.20	57.00 – 79.00	

На графикону 1. могуће је уочити међусобни положај и карактеристике моторичких способности испитаника са појединачног и конкуритивног извођења у односу на две најдискриминативније варијабле. Испитаници су на финалном мерењу у чунастом трчању на 3x10 метара и одбијању лопте од зида остварили значајније резултате, на основу чега можемо констатовати позитивније ефекте конкуритивног фактора.

Анализа моторичких способности испитаница између појединачног и конкуритивног извођења

Резултати испитаница упућују на констатацију да је конкуритивни фактор условио просечно боље резултате свих шест испитиваних варијабли. Просечно бољи резултати у условима конкуритивног извођења су у одбијању лопте од зида за 0.82 одбијања, 47.91 десетинку у вису у згибу, 7.77 цм у скоку у даљ, 15.91 цм у бацању медицинке у даљ, 4.68 десетинки у чунастом трчању на 3x10 метара и 2.37 десетинки у трчању на 30 метара из високог старта. Разлика аритме-

тичких средина оба мерења код испитаница показује побољшање резултата у одбијању лопте од зида, вису у згибу и чунастом трчању на 3x10 метара у односу на разлику аритметичких средина првог и другог мерења.

Анализа разлика моторичких способности испитаница између појединачног и конкуритивног извођења

Вредности мултиваријантне анализе варијансе указују да повећани резултати при конкуритивном извођењу нису били довољни да изазову статистички значајне разлике код испитаница између појединачног и конкуритивног извођења.

Табела 20. Значајност разлика моторичких способности испитаница између појединачног и конкуритивног извођења

	n	F	p
MANOVA	6	.974	.456

На основу вредности анализе варијансе по варијаблама између првог и другог мерења статистички значајна разлика постоји само у чунастом трчању на 3x10 метара санивоом статистичке значајности од $p=.018$. При закључивању мора се имати у виду да су се испитанице по први пут сусреле са овим моторичким тестовима. Утицај непознатог процењивача и нови услови анулирали су позитивне ефекте компетитивног фактора, којим се ипак успело да се изазову побољшања резултата у свим варијаблама, од којих је само чунасто трчање на 3x10 метара на нивоу статистичке значајности.

Табела 21. Значајност разлика за испитанице између појединачног и компетитивног извођења у односу на испитиване варијабле

ANOVA	F	p
Одбијање лопте	.374	.544
Вис у згибу	1.060	.309
Скок у даљ из места	2.613	.113
Бацање медицинке	.947	.336
Чунасто трчање на 3x10 м	6.043	.018
Трчање на 30 м	2.267	.140

Табела 22. Значајност разлика између испитаница у односу на моторичке способности са појединачног и компетитивног извођења

	n	F	p
DISKRIMINATIVNA	2	3.006	.061

Дискриминативном анализом као једном од прецизнијих статистичких процедура, узето је у разматрање поред чунастог трчања на 3x10 метара и трчање на 30 метара. Са повећаним ризиком можемо констатовати статистички значајну разлику за ове две варијабле између појединачног и компетитивног извођења. Добијене разлике упућују на то да ученице највише преферирају ка активностима које су им познате од

раније и у њима узимају активно учешће. Постоји оправдано размишљање да испитанице на овом узрасту остварују статистички значајна побољшања резултата при компетитивном извођењу моторичких тестова, само у њима познатим и прихватљивим активностима.

Табела 23. Коефицијенти дискриминације за испитанице у односу на моторичке способности са појединачног и компетитивног извођења

Варијабле	Коефицијенти дискриминације
Чунасто трчање на 3x10 м	.096
Трчање на 30 м	.006

Коефицијенти дискриминације упућују на констатацију да је највећа разлика између појединачног и компетитивног извођења моторичких тестова у чунастом трчању на 3x10 метара.

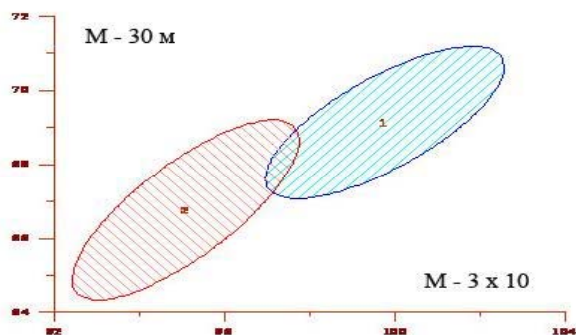
Табела 24. Хомогеност испитаница при појединачном и компетитивном извођењу у односу на моторичке способности

	m/n	%
Испитанице - иницијално	15/22	68.18
Испитанице - финално	15/22	68.18

Хомогеност испитаница је 68.18% у оба мерења. Дефинисане карактеристике има петнаест испитаница од 22, што значи да седам испитаница на појединачном и компетитивном извођењу има друге карактеристике, а не карактеристике своје групе.

Могуће је запазити да су испитанице на финалном мерењу, у условима компетитивних извођења моторичких задатака, остваривале побољшање резултата. Побољшања резултата у испитиваним варијаблама су потврда учешћа испитаница у такмичењима познатог карактера.

Графикон 2. Приказ положаја и карактеристика моторичких способности испитаница са појединачног и конкуритивног извођења у односу на две најдискриминативније варијабле



Легенда: испитанице И (1); испитанице Ф (2); чунасто трчање на 3x10 метара (М-3x10); трчање на 30 метара из високог старта (М-30 м).

Дискусија

На субзорку од 30 испитаника и субзорку од 22 испитанице процењено је шест варијабли у условима појединачног и условима конкуритивног извођења. Дескриптивни показатељи указују на боље резултате испитаника у свих шест варијабли у оба мерења. Мултиваријантна анализа варијансе и дискриминативна анализа констатовале су статистички значајне разлике у корист испитаника у појединачном и конкуритивном извођењу. Анализа варијансе није утврдила статистички значајне разлике између испитаника и испитаница у вису у згибу на појединачном и конкуритивном извођењу. Ово је веран показатељ да на овом узрасту не постоје значајне разлике у изометријској сили мишића горњег дела тела и прегибача у зглобу лакта. Статистички значајне разлике између полова условиле су даљу анализу, посебно за испитанике а посебно за испитанице.

Код испитаника је конкуритивни фактор условио побољшање у свим варијаблама. Ана-

лизом варијансе утврђене су статистички значајне разлике између два мерења у скоку у даљ из места, чунастом трчању на 3x10 метара и трчању на 30 метара из високог старта. Дискриминативна анализа, са одређеним ризиком при закључивању, упућује на статистички значајну разлику и јасно дефинисане границе између првог и другог мерења.

Конкуритивни фактор је код испитаница условио побољшање у свим варијаблама између првог и другог мерења. Анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика само у чунастом трчању на 3x10 метара. Дискриминативном анализом узето је у разматрање и трчање на 30 метара као латентна разлика и са нивоом статистичке значајности од $p=0,61$ утврђене су статистички значајне разлике у ове две варијабли између два мерења.

Добијени резултати указују на висок значај конкуритивног фактора у добијању бољих резултата при тестирању моторичких способности ученика нижих разреда основне школе. Бољи резултати у ситуацијама конкуритивног извођења могу се дефинисати као максимално улагање напора за победом, што је условило напредак у односу на ранији ниво. Присуство партнера није имало само за циљ победу већ стицање свести о другима, о себи, уживање у такмичењу као тренутку превазилажења својих тренутних способности. За наставу физичког васпитања од велике је важности утврдити конкуритивни фактор у различитим узрастима. Добијена сазнања, поред значаја у тестирању физичких способности и добијању релевантнијих показатеља, су од драгоцене помоћи и у реализацији осталих програмских садржаја наставе физичког васпитања.

Закључци

На основу добијених резултата и утврђених разлика сасвим поуздано можемо конста-

товати да је компетитивни фактор у тестирању моторичких способности ученика нижих разреда основне школе позитивно утицао на побољшање резултата. Добијена побољшања резултата су статистички валидан предуслов за релативно

поуздан закључак да се о компетитивном фактору (тестирање у пару) у настави физичког васпитања може размишљати као о васпитно-образовно ефикаснијем, што би требало још проверавати емпиријским истраживањима.

Литература

- Верхошански, В. (1979): *Развој снаге у спорту*, Београд, НИП Партизан.
- Иванић, С. (1996): *Методологија праћења физичког развоја и физичких способности деце и омладине*, Београд, Градски секретаријат за спорт и омладину Града Београда.
- Лазаревић, Љ. (1987): *Психолошке основе физичке културе*, Београд, НИП Партизан.
- Лазаревић, Љ. и сар. (1991): Концепција теорије компетенције као релевантни оквир у истраживању мотивације учесника у физичкој култури, *Физичка култура*, 44-45, 4, 245-247.
- Лазаревић, Љ. и сар. (1992): Мотивација постигнућа у физичком васпитању, *Физичка култура*, 46, 2, 95-99.
- Кукољ, М. (1992): Информативност батерије тестова као проблем у оцењивању школског успеха, *Физичка култура*, 46, 4, 287-289.
- Матић, М. (1976): *Прилог проучавању зависности резултата у тестовима снаге од неких чинилаца мотивације у одређеном поступку њихове примене на ученицима*, Непубликована докторска дисертација, Београд, Факултет физичког васпитања.
- Нићин, Ђ. и Копас, Ј. (1990): Испољаване неких моторичких способности под утицајем различитих врста стимулација, *Зборник радова*, Нови Сад, Факултет физичке културе.
- Хавелка, Н. (1980): *Психолошке основе групног рада у васпитању и образовању*, Београд, Научна књига.

Summary

The goal of this study was to search the possibility of existence of differences in manifestation of motoric abilities, in conditions of self-surpassing and surpassing of a partner (the reserve possibilities of students were studied which were produced by competitive factor). 30 boys were involved in this study and 22 girls in primary school „Jovan Jovanovic Zmaj” in Svilajnac during the 2006/2007 school year. For the evaluation of motoric abilities six standardized methods were used.

Boys and girls were tested individually and then in pairs. Pairs were determined on the basis on results which were acquired by individual measurements. Descriptive indicators denote better results of the boys in all six variables in both measurement conditions. By application of multivariate analysis and discriminative analysis there were statistically significant differences in favor of boys in individual and competitive performance. Statistically significant differences between boys and girls during both measurements were not identified only in elevation. In boys, only competitive factor influenced improvements in all variables. statistically significant differences between two measurements were seen in long jump from the spot, punt running 3x10 metres and 30 metre running from high start. Competitive factor made improvements in all variables at girls, with statistical significance only in punt running 3x10 metres.

The results indicate importance of competition in getting better results during the testing of motoric abilities of primary school students.

Key words: competitive factor, testing, motoric abilities, students, primary school.



Др Милана Егерић

Педагошки факултет, Јагодина

**Изворни
научни чланак**

Квалитет наставе математике у почетним разредима основне школе



Резиме: *Интересовали су нас сегменти организације наставе математике који утичу на квалитет те наставе, а неке налазе истраживања износимо у раду.*

Наставни програм математике детаљно проучава пре обраде тематске целине две трећине учитеља, док за трећину учитеља програм представља уџбеник који користе њихови ученици и уџбеник им је једина литература за припрему часова математике, јер нису у могућности да обезбеде стручну литературу и одобрене уџбенике за одговарајући разред од више издавача. Ученици решавају задатке из уџбеника на часу или код куће, у зависности од оперативних задатака наставне јединице, што представља добру припрему ученика за самостално коришћење уџбеника и друге стручне литературе. Учесталост прегледа домаћих задатака по виђењу учитеља и по виђењу ученика није уједначена, али скоро сви учитељи контролишу домаће задатке често или повремено. Иако влада мишљење да је математика деци „тежак” предмет, резултати овог истраживања не потврђују ову хипотезу. Деца овај предмет радо уче, часови су им занимљиви и забавни, а математиком жели да се бави и по завршетку школовања више од две трећине ученика. Математичке садржаје савладају лако и без ичије помоћи више од три четвртине ученика, четири петине ученика је разуме и воли, што је изненађујуће у односу на „уврежено” мишљење за овај предмет.

Кључне речи: *настава, математика, квалитет наставе.*

Увод

За успех ученика у настави математике велику одговорност сноси наставник. Његова стручност и методичка обученост, тј. професионалност условљавају постигнућа и нивое аспирација ученика за математичке садржаје. Убризи за математичким образовањем својих ученика наставник треба непрестано да тражи одговоре на питања: Како побудити интересовање

и активност за садржаје математике и како их одржати? Како приволети ученике за квалитетније учење, памћење и примену стеченог знања? Како омогућити ученицима да максимално развију своје потенцијале?

Сваки предмет може бити досадан ако се предаје на незанимљив начин, сувопарно, формалистички, ако ученици не учествују активно у стицању знања. Да бисмо ученике приволели да науче неки садржај, морамо им објаснити чему

ће им то знање користити. Није увек једноставно објаснити разлоге зашто се нешто учи. Не можемо тражити непосредну примену и корист од сваке наставне јединице, јер је то просто немогуће. Понекада морамо да тражимо од ученика да нам верују на реч, да ће им стечено знање и те како у животу помоћи. Како школско учење представља низ „режираних”, смишљених наставних ситуација, а не спонтаних, природних ситуација, то наставник мора да компензује овај недостатак „облачећи” задатке, када је то могуће, у рухо конкретних, животно реалних проблема и ситуација.

У којој мери је квалитетна настава математике? Основна школа поставља основе општег образовања и васпитања и оспособљава ученике за самостално сналажење и самообразовање. Значајан допринос у изграђивању личности детета у свим областима развоја припада математици. У том случају, квалитетнија настава математике у основној школи допринеће развој успешнијих и квалитетнијих генерација у свим сферама друштвеног живота. Отуда смо „завирили” у неке сегменте организације наставе математике који, наравно, утичу на квалитет те наставе и резултате до којих смо дошли износимо у овом раду.

Предмет, циљ и задаци истраживања

Предмет овог истраживања је улога и одговорност учитеља у припреми и извођењу наставе математике у млађим разредима основне школе, а самим тим и процена квалитета наставе математике на основу изјашњавања учитеља и ученика.

Циљ истраживања је сазнати да ли се учитељи придржавају Наставног програма математике за основну школу Србије, коју стручну литературу користе приликом припреме часова математике, каква је комуникација између учитеља

и ученика, шта је циљ и приоритет учења садржаја математике по виђењу учитеља а шта по виђењу ученика и на основу резултата истраживања извести закључак и дати препоруке за побољшање квалитета наставе.

Задаци истраживања су:

1. Испитати у којој мери учитељи проучавају Наставни програм математике пре обраде једне тематске целине;
2. Сазнати коју литературу учитељи користе у припреми наставе математике;
3. Испитати у којој мери учитељи користе садржај уџбеника математике за рад на часу и за давање домаћих задатака;
4. Испитати учесталост прегледа домаћих задатака по виђењу учитеља и ученика;
5. Сазнати шта је циљ и приоритет учења математике по мишљењу учитеља и ученика;
6. Испитати мишљење ученика о тежини математичког садржаја и о међусобној комуникацији између ученика и учитеља;
7. Сазнати мишљење ученика о значају и применљивости математичког знања;
8. Сазнати у којој мери су часови математике деци занимљиви и забавни;
9. Испитати у којој мери постоји жеља код ученика да се у животу баве математиком;
10. Испитати у којој су мери ученици самостални при изради математичких задатака;
11. Испитати став ученика када наиђу на тешкоће у математици;
12. Сазнати којим наставним средствима располажу школе и која средства користе учитељи при извођењу наставе математике;
13. Испитати став учитеља према семинарима који се организују за њихово стручно усавршавање и њихове препоруке.

Општа хипотеза истраживања

Општа хипотеза, која се истраживањем проверава, гласи: наставу математике учитељи изводе добро познавајући Наставни програм математике, користећи сву доступну стручну и методичку литературу, руководећи се чињеницом да је примарни задатак наставе математике развијање математичких способности ученика које се огледају у способности посматрања, запажања, логичког размишљања, расуђивања, закључивања, примени наученог и развоју самосталности ученика у раду. С друге стране, претпоставка је да већина ученика математику доживљава као незанимљив, досадан и тежак наставни предмет па отуда испитујемо тачност претпоставке.

Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање се темељи на дескриптивној методи заснованој на анкетирању, при чему се као инструмент користи упитник за учитеље и упитник за ученике. Упитник за учитеље садржи 9 питања, а упитник за ученике 13 питања.

Узорак

Узорак учитеља чини 130 учитеља и то 52 учитеља који су полагали испите за лиценцу „разредна настава” и 78 учитеља са високом, вишом и средњом стручном спремом, са радним искуством од годину дана до 35 година. Анкетирање је спроведено у две основне школе у Београду, три у Крагујевцу, три у Крушевцу и две у Јагодини. Узорак броји 300 ученика, по 10 ученика из 30 одељења. У првом и другом разреду узето је по пет одељења а у трећем и четвртном разреду по десет одељења. Анкета је спроведена током априла и маја 2007. године.

Резултати истраживања

Резултате истраживања дајемо према редоследу задатака истраживања.

1. Наставни програм математике за основну школу Републике Србије познаје и „консултује” пре обраде тематске целине 64,62% учитеља, а 35,38% учитеља Програм понекада прочита или уопште не чита.

Из приложеног следи закључак да трећина учитеља не проучава детаљно Наставни програм математике, па се дешава да раде садржај који у актуелном програму није заступљен. На пример, у III и IV разреду програмом се захтева да ученици решавају једноставније једначине и неједначине, а не једначине у којима учествују изрази са више операција где је непозната израз са променљивом. Наравно, овај тип задатака може се дати у диференцираној настави ученицима којима постављамо максималне захтеве, али не свим ученицима. Симетрија није у Програму, али се у неким одобреним уџбеницима налази.

2. За припрему предавања из наставе математике 36,15% учитеља користи уџбенике и збирке задатака којим се служе њихови ученици, 26,15% користи уџбенике од више издавача за одговарајући разред, а 37,70% учитеља самостално осмишљава и саставља задатке користећи одговарајућу стручну и методичку литературу.

За успех у настави математике најбоља је комбинација свих наведених извора. Недовољно је да учитељи за припрему наставе математике користе само уџбенике и збирке задатака које користе њихови ученици. Потребно је да школске библиотеке поседују одobreне уџбенике од више издавача за одговарајући разред, тако да учитељи могу да користе различите методичке прилазе за исту наставну јединицу, а и сами да осмишљавају и креирају поступке обраде математичких појмова, операција и релација. Најбољи резултати се постижу када учитељ саставља задатке према индивидуалним способнос-

тима својих ученика, када поставља задатке на више различитих начина, са различитим захтевима, када истом задатку прилази из различитих углова и примењује различите методе решавања (*Методика наставе математике*, 2006: 256-278). Потребно је да учитељи користе Методике наставе математике, уџбенике намењене студентима учитељских факултета јер ће у њима наћи одговоре на многа питања која их муче у свакодневној настави математике, па би и методике морале да буду обавезна стручна литература у школским библиотекама.

3. Задатке из уџбеника решава на часу са децом 23,08% учитеља, 19,23% их задаје за домаћи, а 57,69% учитеља комбинује домаћи и школски рад задацима из уџбеника. На исто питање ученици су одговорили да задатке из уџбеника раде на часу 18%, код куће 11,33%, док комбиновано, у школи и код куће, ради 70,67% ученика.

Из обрађених одговора следи закључак да учитељи садржај уџбеника углавном комбинују за рад на часу и за давање домаћих задатака, што је сасвим исправно. Препорука је да учитељи самостално осмишљавају задатке за рад на часу за сваки тип часа, било да је обрада, утврђивање, систематизација или проверавање. Наравно, морају бити заступљени задаци типа као што су у уџбенику који деца користе, али и други типови задатака који се срећу у другим уџбеницима истог разреда, у математичким часописима и методичкој литератури. Пракса је да се деца сусрећу само са задацима из свог уџбеника, па им је тешко да се прилагоде на задатке исте тежине који су другачије формулисани. Зато је препорука учитељима да задатке из уџбеника и збирке задају за домаћи, а да самостално припремају разноврсне типове задатака за рад на часу. Суштина је да деца не вежбају исти тип задатака и да праве шаблоне, већ да се привикавају да самостално траже и проналазе путеве до циља. Задатке бирати тако

да сваки следећи буде са новим захтевом, са новим приступом у размишљању и поставци и на тај начин утицати на развој математичког мишљења.

4. О контроли домаћих задатака имамо следеће изјаве: домаће задатке контролише увек 85,38% учитеља, а повремено их контролише 14,62%. Ученици су изјавили да домаће задатке наставник контролише: често 54%, повремено 38% и никада 8%.

По изјави учитеља и ученика преглед домаћих задатака је редован или повремен, што у том случају значи да има смисла задавати га. За однос ученика према изради домаћег задатка велику улогу игра контрола домаћих задатака од стране наставника. Од начина проверавања домаћег рада зависи и његова израда. Поред формалне контроле (летимичан преглед отворених свезака, вођење евиденције израде домаћег рада од стране ученика, прикупљање свезака и преглед ван часа), провера се може извршити анализом резултата рада. Та анализа се спроводи у виду разговора и представља део часа у коме се врши припрема за стицање нових знања, или примену стечених, односно систематизацију и уопштавање усвојених знања. На постављена питања учитеља ученици реферишу о начину постављања задатака, о току њиховог решавања, о резултатима а уједно се врши и корекција грешака. Разумевање домаћег задатка и самосталност у изради учитељ може проверити допунским задацима и унапред припремљеним питањима која се односе на садржај задатака за домаћи рад (*Настава и васпитање* 4, 2000: 532). Обавезним задацима за све ученике треба додати неколико сложенијих задатака, са напоменом да за њихово решавање треба уложити више напора, труда и знања. Задаци таквог типа код ученика побуђују веће интересовање, интелектуалну радозналост и залагање, јер успешно решавање таквих задатака за ученике представља афирмацију и доживљај интелектуалне радости због савладаних по-

тешкоћа. Домаће задатке на начин како се традиционално задају треба смањити по обиму а повећати интересовање за додатне задатке уз коришћење разноврсних извора сазнања. Ученик не треба под принудом и контролом да ради домаће задатке, већ из жеље да примени научено провери своје знање, тј. због самоконтроле и самопоуздања.

5. По мишљењу учитеља, циљ изучавања наставе математике можемо рангирати на следећи начин: развијање логичког мишљења и закључивања 42,31%, примена знања 26,92%, познавање и овладавање одговарајућим математичким садржајем 19,23%, развијање самосталности у раду 11,54%. Сврху учења математике, ученици образлажу на следећи начин: 55,33% је учи јер је разуме и воле, 25,33% је учи јер се примењује у животу, 17,33% је учи због оцене, а 2% ученика учи математику зато што их терају родитељи.

Из приложеног резултата види се да учитељи добро познају циљ наставе математике па самим тим сигурно постављају одговарајуће захтеве и задатке ученицима. У почетним разредима основне школе ученици се према настави математике односе емотивно и рационално, уче је зато што је воле и што има примену у животу, док је оцена мотивација за шестину ученика. Зато садржаје математике треба учинити интересантним, занимљивим, разумљивим, практичним и применљивим.

6. Математичке садржаје у млађим разредима основне школе савлађује лако 86%, а тешко 14% ученика. На постављено питање: „Да ли те наставник похвали када сам урадиш задатак“, ученици су одговорили: често 68,33% и повремено 31,67%.

Занимљиво је да се у оволиком броју ученици изјашњавају да лако савлађују математику. Невероватно! Зашто је онда математика као наставни предмет проблем? Да ли су ученици били искрени у изјашњавању или су се стидели

да кажу да им је тешка или, просто, желе да су добри математичари или нешто треће? Без обзира где је истина, на основу њиховог изјашњавања може се закључити да скоро сви желе са лакоћом да уче математику, што у старту даје одличну позицију учитељима. Дакле, код ученика постоји добра воља да уче математику и зато је треба искористити адекватним приступом математичком садржају.

Похвале ученика од стране учитеља представљају значајни подстрек ученицима у настојању да се још више потврде и докажу у свом раду. Зато учитељ мора да примети напредак сваког ученика понаособ, поготову недовољно самосталних и несигурних ученика и похвали сваки њихов добар „корак“. Деци то много значи, јер се трећина ученика изјаснила да жели да их учитељ чешће похвали. Лепа реч не захтева посебне припреме ни ангажовање учитеља, па нека се учитељ чешће обрати сваком ученику, нека подржи и подстакне његове умне напоре у савладавању великих препрека на том узрасту за дете.

7. Мишљење ученика о примени математичког знања је следеће: стечено знање примењује на истом часу математике 69,33% ученика, повремено га примењује 27,33% ученика, а 3,33% сматра да му то знање уопште не користи. На питање упућено учитељима како уверавате ученике о потреби математичког знања, одговорило је само 23,85% испитаника, а њихови одговори свде се на следеће: применом научног у свакодневном животу и у другим предметима, потребом за даље школовање, математика је фактор развоја савремене технологије и човечанства. На питање постављено ученицима да ли им наставници говоре о значају математичког знања, ученици су одговорили: често 58,67%, понекада 36,33% и никада 5%.

Две трећине ученика изјашњава се да математичка знања примењује на сваком часу, а мање од трећине ученика их примењује повре-

мено, што значи да су скоро сви ученици свесни значаја, користи и применљивости математичких садржаја. Наравно, у то треба да их увере и убеде њихови учитељи који треба да осмишљавају задатке из практичног живота деце и одраслих и да чешће стварају наставне ситуације у којима ће деца практичним активностима (мерењем, купопродајом, решавањем проблемских ситуација) увидети потребу познавања одговарајућих математичких појмова, поступака, законитости. Иако се само 3% ученика изјаснило да им математичка знања уопште не користе, то је знак да учитељи нису уверили сву децу у неопходност примене ових знања. Занимљиво је да више од три четвртине анкетираних учитеља није одговорило на питање како уверава ученике о потреби математичког знања. Можда је проблем у формулацији питања, али у сваком случају деци не треба причати причу о значају математике, већ им сваки нови појам повезати и уградити у постојећи систем знања и кроз занимљиве ситуације демонстрирати и презентовати њихову примену, што се из одговора ученика потврђује да тако и раде.

8. Да су часови математике занимљиви и забавни изјаснило се 94,67% ученика, а само за 5,33% математика је досадан предмет.

Просто је фасцинирајуће у ком проценту се ученици изјашњавају да им је математика занимљива и забавна. Ово потврђује да учитељи овај наставни предмет, по садржају веома апстрактан, деци интерпретирају и приближавају на интересантан начин. Дакле, наставна материја деци није сувопарна и шаблонска, већ инспиративна и занимљива. Намеће се питање на ком „степенику” основне школе математика постаје ученицима тешка и досадна, пошто је у јавном мњењу заступљено то мишљење.

9. Интересантно је нагласити да математиком жели да се бави и по завршетку школовања 69,33% ученика, а не жели њоме да се бави 30,67%.

И ови резултати намећу питање када се уништава љубав и интересовање према овом предмету, јер након завршене основне школе ученици се у обрнутом односу одлучују даље обављање и примену математике.

10. Задатке решава самостално, без ичије помоћи, 75,33% ученика, а помоћ тражи 24,67% ученика.

Из одговора ученика следи закључак да наставно градиво ученици не савлађују тешко, пошто три четвртине ученика потпуно самостално решава домаће задатке и проблеме. Значи, стална полемика да програмске садржаје наставе математике у почетним разредима основне школе треба ревидирати и смањити по обиму и тежини је непотребна. Не жале се деца, већ родитељи!

11. Ученици који не разумеју градиво траже помоћ од наставника у проценту 66,66%, од друга 7,33%, од родитеља 23,66%, од приватног наставника 0,66% и уопште не тражи објашњење за оно што им је нејасно 1,66%.

Уколико је ученицима нешто неразумљиво, углавном разјашњавају одмах, на лицу места јер питају учитеља или друга коме је јасно. Четвртина ђака се обраћа родитељима; вероватно су то они ученици који нису довољно самоуверени и сигурни. Такву децу учитељи би требало да ослободе непотребног устручавања и евентуалног страха, што ће постићи чешћом узајамном комуникацијом и похвалама у правом тренутку.

12. На захтев упућен учитељима да наведу наставна средства којим школа располаже и која користе у настави математике, сазнали смо да су школе снабдеване, углавном прибором за цртање, геометријским моделима, рачунаљкама, графоскопима, у мањем броју компјутерима и пар школа поседује видео бим. Компјутер у настави користи 10,76% учитеља. Наставне листиће, које самостално састављају, користи 75,38% учитеља. Ученици су изјавили да њихови наставници користе само таблу и креду 62,33%,

док 37,67% ученика каже да њихови наставници користе и друга наставна средства.

По виђењу ученика већина учитеља користи само таблу и креду, док се три четвртине анкетираних учитеља изјаснило да користи одговарајућа дидактичка средства и наставне листиће које самостално припремају за наставу. Знамо да свака припрема пригодних наставних средстава изискује прилично времена и материјалних средстава, али она чине наставу посебно интересантном, очигледном и конкретном.

Предлог је да учитељи више сарађују на нивоу актива разреда, да изврше поделу израде одговарајућих наставних средстава како би се часови математике обогатили сликама, цртежима, графиконима, моделима, наставним листићима и полупрограмираним материјалом за активно учење математике. Закључак је да школске библиотеке нису адекватно опремљене и требало би да, бар, обезбеде одобрене уџбенике од више издавача и стручну литературу за учитеље.

13. Корист од семинара за стручно усавршавање наставници виде овако: да им прилично користе изјављује 72,31% учитеља а да им мало користе изјављује 27,69% анкетираних учитеља. Жели да буде више семинара са математичким садржајем 58,46% испитаних учитеља.

Чињеница је да сви учитељи нису укључени у семинаре намењене њиховом стручном усавршавању, али од оних који су били укључени четвртина изјављује да има мало користи. Отуда је препорука да се више консултују учитељи који ће дати предлог области из којих желе предавања и дискусије.

Закључак

На основу обрађених упитника можемо извести следећи закључак: у Наставни програм математике упућено је 2/3 учитеља, док за 1/3 програм представља садржај уџбеника математике који користе за припремање наставе, по

правилу једна страна уџбеника - једна наставна јединица. Дешава се да учитељ користи уџбеник који не прати програм за одговарајући разред, или користи наслеђене уџбенике и писане припреме његових претходника, садашњих пензионера. Трећина учитеља користи само уџбенике и збирке задатака које користе њихови ученици, јер нису у могућности да обезбеде методичку и стручну литературу и уџбенике за одговарајући разред од више издавача. По мишљењу учитеља приоритетни циљ наставе математике је развијање логичког мишљења, закључивања и примена знања, а само 11% потенцира развијање самосталности ученика у раду. Ученици решавају задатке из уџбеника на часу или код куће, у зависности од оперативних задатака наставне јединице, што претпоставља добру припремљеност ученика за самостално коришћење уџбеника. Учесталост прегледа домаћих задатака по виђењу учитеља и по виђењу ученика није уједначена, али у 92% случајева учитељи контролишу домаће задатке и на тај начин подстичу и упућују ученике на самостални рад. Комуникација између учитеља и ученика је квалитетна, што потврђују одговори ученика јер мање од једне петине ученика тешко савлађује градиво. Две трећине тих ученика којима нешто није јасно тражи помоћ од учитеља, једна трећина тражи помоћ од родитеља или друга, а занемарљив је број ученика који траже помоћ од приватног учитеља или неког трећег лица. Скоро сви ученици се изјашњавају да их учитељ похвали након тачно решеног задатка, што представља изузетну мотивацију и подршку ученику. Иако влада мишљење да је математика деци „тежак” предмет, резултати овог истраживања не потврђују ову хипотезу. Деца овај предмет радо уче, часови су им занимљиви и забавни, а математиком жели да се бави и по завршетку школовања више од две трећине ученика. Математичке садржаје савлађују лако и без ичије помоћи више од три четвртине ученика, четири петине ученика је

разуме и воли, што је изненађујуће у односу на „уврежено” мишљење за овај предмет.

Резултати овог истраживања отварају нека нова питања за све особе које се баве децом и наставом математике на непосредан или посредан начин. Та питања су: Да ли су деца искрена при давању одговора? Ко прави „баук” од математике? На ком „степенику”, од могућих осам у основној школи, деца мењају свој став према математици? Ко „кумује” и доприноси тврђењу да је програмски садржај преобиман и да су математички захтеви претешки у настави математике у основној школи? Наравно, резултати овог истраживања не морају бити у потпуности тачни, јер репрезентативни узорак од триста ученика је мали по обиму да би закључци изведени на том узорку били 100% валидни, али не можемо говорити о квалитету и квантитету наставе математике без њених главних актера.

Свеобухватна анализа резултата анкетирања учитеља и ученика наводи на закључак да је општа хипотеза истраживања у првом делу потврђена, што значи да учитељи наставу математике, углавном, изводе квалитетно руководећи се значајем овог наставног предмета за интелектуални развој и сазревање деце. Комуникација између учитеља и ученика је квалитетна и обострана. Други део хипотезе није потврђен, тј. ученици математику не доживљавају као незанимљив, досадан и тежак предмет.

Препорука

Учитељ мора да зна да уџбеник за одговарајући разред није Програм који он треба да реализује, већ наставно средство које му помаже да га реализује. Иако се сваки уџбеник ослања на Наставни програм, то не значи да га у потпуности прати, па је у неким дато више а у другим мање садржаја из појединих тематских области, методички приступи су различити а избор задатака неуједначен по обиму и тежини. Зато

је потребно да сваки учитељ, на бази актуелног Програма а према структури и афинитету својих ученика, осмишљава методичке трансформације и ситуације како би што боље приближио математичке садржаје својим ученицима. Ученике треба уводити у нова знања уз њихово максимално лично ангажовање. Учитељ мора прићи понаособ сваком ученику, упознати и максимално развити његове потенцијале уз садржајну диференцијацију програма. Програм треба да буде основа у којој учитељи разрађују минималне, оптималне и максималне захтеве за ученике. У сваком ученику треба подстаћи знатижељу, која је већ присутна, и стручним вођењем омогућити ученицима да искористе и развију своје потенцијале. Да би ученици упознали, развили и искористили своје потенцијале, врло је важна атмосфера која на часу влада. Важно је да се ученици, без икакве присиле, уз пријатан и угодан осећај, уз пуну слободу, уведу у свет математике. Ученике треба подстицати да што више постављају питања и да износе сопствено мишљење, а на свако питање треба дати одговор са пуним поштовањем и уважавањем ученика и не дозволити подсмевале од стране његових другова. На тај начин учимо их да размишљају, учимо их сарадњи, вештини комуницирања, тимском раду и толеранцији. Дакле, треба да схвате да су и сами одговорни за квалитет свог знања. Учитељ треба више да прати самостални рад својих ученика, да јавно похвали заинтересованог и активног ученика, да чешће охрабрује и подстиче мање активне ученике и да негује двосмерну комуникацију са учеником.

Чињеница је да учитељи веома мало примењују савремену наставну технологију у циљу побољшања квалитета наставе, јер су школе слабо опремљене а учитељи недовољно технички обучени. Али, није услов да школа буде изузетно технички опремљена да би учитељ квалитетно изводио наставу математике. Уз повећано интересовање и ангажовање учитеља, уз избор одговарајућих метода, средстава, облика, уз добар из-

бор разноврсних и квалитетних задатака који ће да документују потребу и примену математичког знања, сваки учитељ може знатно више да постигне у свом одељењу. Потребно је да школске библиотеке обезбеде по неколико примерака уџбеника од више издавача и одговарајућу методичку и стручну литературу, укључујући и стручне часописе за ученике. Треба побољшати квалитет

стручних семинара и укључити учитеље у избор тема за семинаре.

Ако искрено желимо да наши ученици успешно савладају математички садржај, морамо их заинтересовати, приволети и убедити да то с вољом учине. То ћемо постићи квалитетном наставом, компетентном комуникацијом са ученицима и ведром атмосфером на часу.

Литература

- Егерић, М. (2000): Домаћи задаци ученика, *Настава и васпитање* 4, Београд.
- Дејић, М. и Егерић, М. (2006): *Методика наставе математике*, Јагодина, Учитељски факултет.

Summary

We are interested in some segments of organizing teaching mathematics which influence the quality of teaching and some results of the research have been shown in the paper. Two thirds of teachers of Mathematics study the curriculum before classes, whereas one third uses only the course book, which is the only reference for them, and they are unable to obtain reference books and more course books from different publishers. Students so the tasks from the course book in the classes or at home, depending on operational tasks of the teaching unit. This represents a good preparation for individual use of the course book and other reference books. Frequency of checking homework is seen from different angles by teachers and students, but almost all teachers check homework often or sometimes. General opinion is that Mathematics is a difficult subject for children, but the results of this research do not approve this hypothesis. Children eagerly learn this subject, lessons are interesting and full of fun, and more than two-thirds of students want to do something connected with Mathematics after finishing school. More than three fourths of students learn easily without any help, four fifths of students understand and like it and this is very surprising considering the old belief about this subject.

Key words: teaching, mathematics, quality of teaching.

Изворни
научни чланак

Мр Снежана Марковић
Педагошки факултет, Јагодина



Анализа допунских књижевноуметничких текстова у новим читанкама

Резиме: *Неизоставни део наставе као узајамне делатности наставника и ученика која се одвија према утврђеном наставном плану и програму јесте уџбеник чија је намена да ученицима пружи поуздана и савремена знања, али и да их подстакне на дубља промишљања и стваралачке активности.*

Читанка је, сходно значају наставног предмета у оквиру којег се користи, један од најзначајнијих уџбеника, не само у млађим разредима, већ током целокупног школовања. Она мора бити антологија најлепших и највреднијих књижевноуметничких остварења јер ученици на њима изграђују свој књижевни укус. Наставним програмом одређен је корпус текстова, али је ауторима читанки дозвољено да својим избором допунских текстова надоместе недостатке које осећају у прописаним програмским садржајима.

Званично објављени стандарди по којима се читанке израђују не постоје – они се имплицитно подразумевају. Либерализација у области издаваштва уџбеника пружила је могућност издавачима да понуде свој избор учитељима и ученицима.

Анализом читанки за трећи разред основне школе издавачких кућа Завод за уџбенике и наставна средства, Народна књига, Креативни центар, Едука и Клет настојали смо да утврдимо на који начин су могућност укључивања допунских текстова остварили аутори и ауторски тимови који су потписали ове читанке и колико су при одабиру текстова имали у виду специфичност потреба овог узраста, наставне принципе и циљеве које треба остварити у настави.

Кључне речи: *читанка, књижевноуметнички текст, циљеви наставе.*

Свака епоха развоја образовања, школе и школског система носи карактеристичан печат свог времена. Свака је имала неспоран утицај на развој свеукупне педагошко-дидактичке мисли и свака је на свој начин профилисала препознатљиве типове уџбеника као значајан инструмент подражавања одређеног васпитно-об-

разовног концепта у конкретном простору и времену. Уџбеник је један од оних трагова који, у било ком времену, својом концепцијом, научним, дидактичко-методичким и техничким садржајима верно одражава достигнути степен научног и, посебно, педагошког достигнућа једног друштва.

„Он је основна, обавезујућа и најзначајнија школска књига; подржава симултано остваривање информативних, оперативних и функционалних задатака наставе; структурисан је према захтевима наставног плана и програма; један од есенцијалних извора знања који, између осталог, оспособљава ученике за самостално учење и доживотно самообразовање“ (Мијановић, 1998).

Од првобитних књига које су биле намењене искључиво наставницима до електронских уџбеника о којима се толико говори последњих година, уџбеник је, заједно са образовањем, прешао дуг пут на коме је имао различите улоге. Његов значај у процесу наставе не умањује се могућностима примене савремене образовне технологије, али се поставља као нужност савременије концептирање и обликовање како би се лакше користио са другим изворима знања и модерним средствима за њихово преношење. У процесима реформе васпитно-образовног система, какав се код нас управо одвија, уџбеник има посебну улогу и задатке.

Конзистентно утемељена теорија о уџбенику, која би била основа за савремена пројектовања, концептирања, обликовања и проучавања – не постоји, па се као резултат либерализације уџбеничке издавачке делатности на тржишту уџбеника створила конфузна ситуација. Уместо Завода за уџбенике и наставна средства, који је дуго времена био неприкосновен у овој области, последњих година појавило се више издавача који су се првенствено оријентисали на издавање уџбеника за ученике од првог до четвртог разреда основне школе. Ауторима и ауторским тимовима остављена је могућност да према сопственим критеријумима сачине предлоге уџбеника, а министар просвете и спорта Републике Србије одобрио је посебним Решењима њихово издавање и употребу. У борбу за освајање тржишта кренули су сви издавачи, користећи адуте рабата и уступака који су по страни оставили квалитет самих уџбеника. Тренутак њиховог правог вредновања

наступио је, на жалост, тек у настави. Тада су постале очите све врлине и мане савремених уџбеника, међу којима је и читанка¹.

Педагошка енциклопедија одређује читанку као уџбеник, односно „школску књигу која служи као основа у обучавању у читању и осталим задацима језичке наставе“, али и као избор литерарних текстова што је, свеукупно, „разликује од класичног уџбеника по врстама садржаја који су у њој заступљени (најчешће су то одломци из већих литерарних књижевних текстова, краће приче или песме) и према начину представљања тих садржаја“.

И Милија Николић у својој дефиницији читанке полази са становишта да је то уџбеник који се заснива на окупљању књижевнoуметничких и ликовних прилога, истраживачких задатака и методичких упутстава за ученичку саморадњу.

Љиљана Стојковић сматра да читанка јесте уџбеник, јер „посматрано са дидактичког аспекта, задовољава неке основне захтеве обликовања уџбеника као што су захтеви за усаглашавањем садржаја уџбеника са основним законитостима процеса образовања у настави, или захтеви да се, помоћу тих садржаја, подстичу разноврсне активности ученика – сензорне, мисаоне, изражајне“, али да специфичност текста у читанци јесте то што он „не делује директно на сазнање, вољу и морално суђење ученика, већ посредством емоционалних и естетских доживљаја. Више него остале школске књиге, читанка квалитативно обогаћује децу слику света „додајући“ јој једну нову, емоционално обојену, сазнајну димензију“ (Стојковић, 1987).

У Општој концепцији уџбеника за основну школу читанка је одређена као „основни уџбеник

1 Резултати истраживања студената Педагошког факултета у Јагодини које је обављено маја месеца ове године, у основним школама Шумадије и Поморавља, говоре о незадовољству учитеља савременим уџбеницима, за које кажу да више личе на сликовнице него на уџбенике и да им у том смислу пружају малу помоћ на часу.

српскохрватског језика и књижевности у основној школи, али не уџбеник у класичном значењу те речи. Она није збир многих општих знања о човеку, природи и људском друштву. Читанка је зборник литерарних (у најширем значењу те речи) и других штива, дидактички обликованих и приређених за наставну употребу за рад на часу и за самосталан рад ученика. Она има врло изражену естетску и васпитну, а такође и значајну сазнајну функцију“ (*Општа концепција уџбеника за основну школу*, 1976).

Угљеша Кисић сматра да одговор на питање да ли је читанка уџбеник у великој мери зависи од естетске и семантичке процене вредности њеног садржаја, карактера обраде и намене, али да је сасвим извесно да је „читанка за ученика изгубила некадашњи смисао промене релаксационе природе у односу на уџбенике, емотивних и мисаоних подстицаја, узбуђења и олакшања“ (Кисић, 1997).

Марија Чукановић-Каравидић читанку види „као хрестоматију репрезентативних текстова која превазилази границе дефиниције уџбеника и својом разноврсношћу којом подстиче креативност постаје књига за сва времена“ (Чукановић-Каравидић, 2006).

Сава Стекић доживљава читанку као најдражу књигу ученика: „То је стожер књига међу уџбеницима. Она је саставни део детињства, врт разбуктале маште и распеваних стихова, књига ритма у заносу казивања, једина књига којој дете прилази по својој вољи, којој се само враћа, показује је другом и хоће да из ње преточи ово и оно у дневни разговор, у игру и рад“. Читанка је књига „опеване стварности, књига народног и књижевног језика, књига која васпитава, уводи у храмове лепоте где су исечци доживљаја и маште заоденути у свилено рухо речи“ (Стекић, 1990).

Дилема да ли је читанка уџбеник или није више је вештачке него суштинске природе јер она то једноставно мора бити и јесте због чиње-

нице да се читанка користи скоро искључиво или првенствено у настави и да као свој основни садржај има књижевне текстове прописане наставним програмом. Њена посебност садржана је у значају који има у емоционалном, интелектуалном и сазнајном развоју детета због чега много значајније питање јесте коју улогу читанка има у одрастању деце основношколског узраста, односно које васпитно-образовне циљеве треба да оствари у настави, којим садржајима и на који начин. Читанку саставља и тематски осмишљава најчешће један човек, уносећи у њу текстове бројних аутора, па „квалитет читанке, у многоме, зависи од знања и креативних умећа њеног састављача“ (Стојковић, 1987).

Аутор је дужан да читанку концепцијом и структуром прилагоди наставном програму, односно да првенствену пажњу посвети тематском груписању обавезних текстова, којима је у могућности да прикључи и свој, допунски, избор. Чињеница да се иза сваке читанке крије и њен аутор, увела је у процес наставе, на посебан начин, још једног учесника.

Читанка би требало да омогући учитељу да у њој нађе све текстове које је у обавези да обради са својим ученицима, али и да му понуди и друге врсте врло битне помоћи – пре свега дидактичко-методички апарат који својим наловима за запажање, уочавање, издвајање, упоређивање, промишљање и закључивање, представља конструктивну помоћ у осмишљавању самог тока интерпретације текста, а који истовремено може бити конструктивна помоћ ученицима када сами, код куће, читају текстове и размишљају о њима. Садржај читанке чини и мноштво детаља – од илустрација, које су по свом значају за разумевање и доживљај текста некада и испред питања везаних за текст, до бројних примера допунских садржаја, најчешће кратких народних умотворина (питалица, бројалица, разбрајалица, пословица и загонетки) укрштеница и ребуса. Упоредивањем некадашњих и савре-

мених издања читанки за млађе разреде основне школе дошли смо до закључка да је 50-их и 60-их година 20. века текст имао битну предност над илустрацијама. За тадашње читанке би се са правом могло рећи да су представљале зборнике текстова. Од тог времена све израженија је тенденција доминације илустрација над текстом (која је у неким издањима постала и апсурдна), да би савремена издања, посебно читанки за прва два разреда, више личила на сликовнице него на збирку текстова.

Основна специфичност читанке везана је за чињеницу да њену садржину највећим делом чине књижевноуметнички текстови који својим распоредом изазивају и траже читање, чиме се остварује примарна функција побуђивања и развијања интереса за књигу. „Посебно у млађим разредама књижевно образовање има додатну функцију: оно треба да развија љубав према овој уметности, да васпитава, упућује и открива ученицима сложеност и слојевитост књижевног дела“ (Цветановић, 1998). Посредством естетске функције читанке која проистиче из уметничке вредности текстова, остварују се образовни задаци кроз преношење различитих знања из области уметности, културе, теорије књижевности, матерњег језика, док се васпитна функција испољава кроз развијање и васпитавање укуса, моралних осећања и особина, тј. формирање вредносних система ученика.

„Да би се све ове потенцијалне дидактичке функције и реализовале, неопходно је да састављач читанке врло опрезно изврши не само одабир штива, већ и њихово потоње тематско груписање, уважавајући дечје интелектуалне, когнитивне и емоционалне потенцијале као и све (претпостављене) особине личности и карактера које деца одређеног узраста поседују“ (Стојковић, 1987).

Дилема којим се параметрима треба руководити при избору текстова: естетичким или дидактичким, односно шта текстови у читанци тре-

ба да имају као свој првенствени квалитет, наводи на размишљање о недовољној рашчлањености посебности и јединствености књижевноуметничког текста и поступка тумачења тог истог текста. Уметнички најуспелија остварења носе у себи богатство којим и образују и васпитавају. Уметнички текст нуди различите моделе понашања, мишљења, поступања и опхођења међу којима ученик бира оне који њему највише одговарају. Из тог садржаја ученик преузима оне који носе у себи моделе који директно проширују и обогаћују његов социјални свет или оне који му помажу да у својој непосредној околини препозна пожељне и вредне моделе. Важност слојевитости текстова није садржана само у чињеници да она омогућава откривање „скровитих“ порука, већ и у томе да образовно-васпитна вредност једне читанке зависи од присутности и заступљености управо ових текстова.

Обавеза аутора читанке је да у оквиру дидактичко-методичке апаратуре упути ученика, а на посредан начин и наставника „како да се што квалитетније обави обрада овог наставног садржаја. То је наставна материја коју обликује аутор имајући у виду циљеве и задатке одређене обраде, оно што дати текст нуди, али и поштујући психофизичке способности ученика, који треба да успоставе праву и свестрану комуникацију са текстом“ (Цветановић, 1998).

Читанку је могуће посматрати из угла онога ко је користи, дакле учитеља и ученика, кроз призму спремности да одговори њиховим, у суштини, разнородним, али и истоветним потребама. Истоветним због тога што је циљ и једних и других сазнавање естетског и етичког, уметничког и мисаоног у књижевном делу, односно тексту који се учи на часу, а разнородним јер учитељ читанци приступа са позиција које су сазнајно и искуствено неупоредиве са ученичким што га ставља у улогу посредника између књижевног текста и ученика, и то као покретача и усмеривача сензорних и мисаоних активности ученика. У

троуглу ученик – читанка – учитељ сваки учесник носи свој део одговорности за успех у оквиру својих компетенција: учитељ у својим сазнајним и искуственим моћима, уџбеник у садржајима и структури, а ученик у својим психо-физичким способностима.

Значајан део читанке представљају текстове које је аутор прикључио и предложио као свој избор, а које смо управо због чињенице да представљају допуну обавезним текстовима, назвали допунским. Аутор читанке овим текстовима открива своју визију књижевне уметности и разумевања њеног значаја за децу одређеног узраста, идеју о причама и песмама које својом лепотом треба да подстакну лепоту доживљаја и, као крајњи резултат, љубав према књижевној уметности. Избор текстова указује на компетентност аутора када је у питању познавање књижевне уметности, њене улоге и места у формирању естетских и етичких, моралних начела, познавање развојних, емоционалних и интелектуалних потреба и могућности деце одређеног узраста, познавање законитости наставе и сазнавања у настави – наставних принципа, циљева наставе...

Већина аутора који су истраживали читанке за млађе разреде основне школе наводи психо-физичке способности деце као један од првих критеријума који се мора имати у виду када је у питању избор текстова и њихова интерпретација. Предмет овог истраживања јесте анализа допунских текстова читанки за трећи разред основне школе, а циљ утврдити колико су аутори читанки имали у виду посебности развојних карактеристика деце овог узраста. За разлику од ученика првог и другог разреда који су још увек опчињени светом животиња и својим најближим окружењем – породицом и друговима из школе, ученици трећег разреда почињу да истражују своје шире окружење интересујући се за прошлост и будућност свог народа, трагајући на крилима маште за јунацима са којима би се поистоветили, догађајима који би послужили

као основа за њихове фантазијске представе. Они текст више не доживљавају као тест провере вештине читања, већ као свет који их заноси, изненађује и узбуђује својом лепотом, и који их, што је можда најбитније, подстиче на самостална размишљања, по правилу маштања. Јунаци који у животу побеђују захваљујући невероватној храбрости и посебности сваке врсте узбуђују их, јер у свакој траже и покушавају да нађу нешто са чиме би се идентификовали/поистоветили и што би и њих саме учинило делом приче. Потребне су им племените мисли, охрабрење за њихове сопствене недоумице и несналажења међу својим вршњацима, али и међу старијима. Потребан им је неко ко ће им показати да се у свету увек теже али боље, човечније, сналазио онај ко је знао да раздвоји добро од зла, искреност од лажљивости, јунака од издајника, правду од неправде. Потребно им је да знају чији су потомци, ко су били њихови преци, како су живели, како су се борили са људима и са животом. Потребни су им идеали, ликови који светле у сваком времену, у срцу и у души. Неинспиративне су им и незанимљиве песме и приче које у себи не носе неку интригу, занимљивост, необичност, неко изненађење, па и неку узвишеност. Страсно се предају читању текста које је подстакнуто изазовним истраживачким задатком јер воле да показују и себи и другима како су одрасли и како су паметни. Све оно што не захтева озбиљнији приступ, напрегнуто размишљање, све оно што је превише једноставно, лако, свакодневно и што, самим тим, не захтева никакав труд, али и не доноси озарење и радост, оставља њихов емотивни и интелектуални потенцијал успаваним, неангажованим. Резултат дубоке доживљености прочитаног јесте драгоцен подстицај за самосталне стваралачке активности и потреба да се и сами ученици окушају у стварању. Ко је једном доживео књигу као свог најбољег друга, а размишљање и разговор о тексту као радост, тај никада није престао да осећа потребу за тим сусретима.

Анализа пет различитих читанки показала је различитост ставова аутора и ауторских тимова о томе шта је читанка: Радмила Жежељ-Ралић и Мирослав М. Маринковић конципирани су своје читанке као избор текстова, при чему је први аутор инсистирао на антологијском избору књижевноуметничких текстова, а други је дијапазон свог избора проширио максимално – до ученичких радова и свакодневних шала. Вук Милатовић и ауторски тим Едуке сматрали су да уз избор текстова читанка мора да садржи и сажете поуке о књижевнотеоријским и језичким појмовима, а аутори Креативног центра, Симеон Маринковић и Славица Марковић, додали су свему наведеном граматичке и правописне поуке о језику и обиман простор за самостална вежбања ученика. Свој став према читанци, али и њеним читаоцима, аутори су изразили називима /насловима (*Звездани дани*, *Жубор речи*, *Водено огледало*, *Читанка*) или директним обраћањем читаоцима (*Жубор речи*).

Чињеница да ни у једној од пет анализираних читанки није заступљен целокупан избор текстова прописаних наставним програмом оставља дилему о ставу који аутори читанке имају према (обавезујућем) наставном програму, али и учитељима који су у обавези да наставни програм реализују у потпуности. Наставни програм предвиђа 17 лирских, 18 прозних и 3 драмска текста, углавном домаћих аутора и из корпуса народне књижевности (9). Посебан проблем представљају драмски текстови Драгана Радовића „Хоће и он” и Драгана Лукића „Прва пахуља” које не садржи ни једно од поменутих издања читанке, а за која ни у наставном програму не постоји одредница која би указивала где би ове текстове било могуће наћи.

Од лирских песама најчешће недостаје песма Десанке Максимовић „Ближи се, ближи лето”, у чак четири читанке, песме Владимира Андрића „Дрангулија” и Владе Стојиљковића „Како се пишу песме”.

Бајка Гроздане Олујић „Небеска река” замењена је у свим читанкама бајком „Стакларева љубав” а причу „Мој дечак” Бранка В. Радићевића заменила је прича „Самоћа” истог аутора.

Аутори свих читанки одлучили су да као свој избор предложи песме „Песма о цвету” Бранка Миљковића, „Вожња” Десанке Максимовић, „Шта је највеће” Мирослава Антића, бајку Гроздане Олујић „Стакларева љубав” и причу „Самоћа” Бранка В. Радичевића.

Естетска, тематска и идеолошка вредност читанке и организација дидактичко-методичког апарата најбоље говоре о начину на који је сваки од аутора доживео и замислио читанку за ученике трећег разреда основне школе.

Мирослав М. Маринковић аутор је читанке за трећи разред коју је под насловом *Звездани дани* издала Народна књига из Београда 2005. године. Ова читанка садржи сто текстова и представља најамбициознији покушај да се ученицима представе, највећим делом, домаћи и страни писци. Садржај читанке чине четири целине насловљене са: *Дај ми крила један круг...*, *Сачекај мало, свануће дан...*, *У коси луга славуј се јавља...* и *Избушили свици трак...*

Оно што ову читанку разликује од осталих јесте велики број прича по сликама (11), избор ученичких радова, мноштво питалица, загонетки и пословица које прате друге текстове и мноштво савремених шала, што све заједно уз илустрације које су врло изражене, крупне и живих боја, оставља утисак крајње испуњености простора, али и одређене празнине јер се не уочава основна идеја. У овом избору има текстова који су наставним програмом предвиђени за ниже или чак, виши разред, а необавезујући став аутора видљив је и у начину на који је сачињен садржај – то је списак наслова текстова без имена аутора. Ова читанка садржи у себи скоро све прозне садржаје предвиђене наставним планом – недостаје басна „Вук и јагње”, али зато недостају текстови песама: Десанке Максимовић „Ближи

се, ближи лето”, Владимира Андрића „Дрангулија” и Владе Стојиљковића „Како се пишу песме”. Од драмских текстова заступљен је само текст Јованке Јорганчевић „Никад два добра”, док је текст Душана Радовића „Хоће и он”, замењен текстом „А зашто он вежба”, а „Прва пахуља” Драгана Лукића текстом Александра Поповића „Лед се топи”.

Допунски избор чини 29 лирских песама – највећим делом савремених српских песника за децу, што је скоро два пута више од броја поетских текстова предвиђених наставним програмом и 23 прозна остварења, већим делом страних књижевности – народне приче Украјине, Грчке, Индије, Америке, бајке браће Грим и Андерсена, што је за један и по пут више од садржаја које предвиђа наставни програм.

Шаренило текстова најразличитијег карактера, од бајки и песама, до дечијих радова и свакодневних шала које би се могле наћи у неком од дечијих часописа, оставља утисак жеље да се ученицима првенствено пружи прилика да се забаве и разоноде. На то указују и прераде текстова – од оних које значе мање или веће скраћивање изворног текста као што је случај са Змајевом „Пролећницом” која, уместо четири, има две строфе или народном приповетком „Свети Сава и сељак без среће” од које постоји само почетак, па је у складу са тиме и одредница *приповетка* промењена у *прича* до промене изворног текста каква је присутна у басни „Корњача и зец” чији текст, сем наслова и потписа писца *Езон*, нема ништа заједничко са изворним текстом басне:

Једном приликом неки млади уображени зекан почео да се руга кратким ногама и спорости једне корњаче.

„Да си брз као сам ветар, тукла бих те у брзини“, одговори му корњача.

„Мора да ти је нека птица попила мозак, драга моја“, одговори зец. „Па ја ћу завршити трку пре него што је ти и почнеш.“....

Методичко-дидактички апарат који је једноставно назван *Задаци* чине мањи број углавном репродуктивних питања о тексту и налози за самостални рад и стваралачке активности типа: *напиши и ти, нацртај* и сл., што такође говори о ставу аутора и према текстовима и према читаоцима.

Река речи, читанка за трећи разред основне школе издавачке куће Klett чији је аутор Радмила Жежељ-Ралић, по свом обиму (173 стране) и броју текстова које садржи (80) представља амбициозан покушај да се направи читанка која ће пре свега бити антологија текстова. Ауторка је успела да текстове из школске лектире и свој избор текстова тематски распореди и укомбинује у складну целину. Садржај читанке подељен је у седам целина насловљених са: *Да верујемо у чуда, Сребрни кључ, Приче из давнина, Ветар и сунце, Чему служи срце, Баш су ми мудри... и Замислите*. Речник и преглед писаца чији су текстови заступљени у читанци налазе се на крају читанке. Посебан печат ауторке је њено лично обраћање читаоцу на првој и последњој страници читанке којим своје младе читаоце позива да постану део фантазије коју ствара људска машта и поручује да не забораве да су најтрајније успомене лепе и племените речи.

Радмила Жежељ-Ралић направила је одличан избор допунских текстова у коме има и класика дечје књижевности, али и савремених писаца. Седам посебних прилога, који у форми завршетка сваке целине нуде ученицима интересантан спој избора народних умотворина (успаванке, брзалице, питалице, пословице, загонетке, бројалице и ређалице) и покушаја савремених писаца да напишу нешто слично, „на народну“, представљају посебно вредан и интересантан избор ауторке.

Ауторка читанке *Река речи* уврстила је у садржај читанке као свој избор 19 песама домаћих аутора и 15 прозних прилога домаћих и страних аутора међу којима је потребно истаћи

текстове као што су „Сребрни кључ и шарени хлеб” Милорада Павића, „Сиви” Светлане Велмар-Јанковић, „Први пут у циркусу” Иве Андрића, „Збирка марака” Карела Чапека или народна прича „Кад сам био стар човек”. Овај избор говори да нема писаца за мале и велике читаоце, а пријем на који ови текстови наилазе код ученика да им праву радост читања и доживљаја пружају приче о малим-великим људима са чијим осећањима и недоумицама могу да се поистовете.

И у овој читанци присутан је проблем различитости изворног текста и онога који је дат у читанци. Одступања од изворног текста песме Мирослава Антића „Шта је највеће” присутна су у овој читанци на следећи начин:

*Небо је нешто бескрајно,
Дубоко и широко,
Па ипак,
Као од шале,
Стане у свако око.*

*Јер око је веће,
И веће,
И највеће од свега.
Веће од града.
Од брега.
И веће од мога тате.*

*У њему може да живи
Незнаних светова безброј.*

*Јер небо је као сва мора.
И још једанпут толико.*

У изворном облику почетак исте песме гласи и изгледа овако:

*Небо је нешто сасвим, сасвим широко,
Па ипак може да стане у свако око,
Јер око је веће,
И још веће,
И највеће од свега,
Веће од града,
Од брега,
Веће од мог тате...
У њега може да стане сто милиона звезда.*

*Јер око је као стотина мора
И још једанпут толико.*

Тексту „Свети Сава и сељак без среће” најпре је промењен наслов у „Свети Сава и сељак који је тражио срећу”, а даље коректуре текста приметне су у измени речи у реченицама, и најдрастичније, у изостављању завршног дела који у себи носи поенту приче.

Методичко-дидактички разговор о тексту подељен је на неколико целина: *Шта мислиш, Кажми ми, кажми, Задаци, Хајде да стварамо! и Да се подсетимо.* У оквиру предлога и задатака којима се подстичу стваралачке активности ученика има неких предлога, који, очигледно у жељи да кореспондирају са савременим тенденцијама у друштву, прерастају у сопствену супротност, као што је то случај са предлогом уз причу „Себични цин” Оскара Вајлда: *Ти си ТВ водитељ. У гостима су ти див, патуљак и брката жена. Направи разговор са њима. Укључи и питања гледалаца, или уз песму Љубивоја Ршумовића „Уторак вече ма шта ми рече”: Пронађи на географској карти Нови Сад, Јужну Мораву и Штип(!). Нека дечак стане испред девојчице и каже јој једну реченицу. Она му на то дода: „Ма шта ми рече.” Мењају се улоге, а игра се наставља у недоглед.*

Новина коју овај издавач уноси јесте компакт диск на коме су професионално прочитани сви текстови из читанке тако да ученици могу и сами, слушајући код куће, да вежбају и усвајају правилно изражајно читање књижевних текстова.

Садржај *Читанке за трећи разред основне школе* коју је као аутор потписао Вук Милатовић, а издао Завод за уџбенике и наставна средства, 2005. године, чини 56 јединица распоређених у четири целине: *Свако своју звезду има, Домовина се брани лепотом, Чардак ни на небу ни на земљи* и *Био једном...* Мали речник појмова на крају читанке на приступачан и јасан начин даје објашњења књижевно-теоријских појмова.

Вук Милатовић је као свој избор читаоцима *Читанке за трећи разред* понудио укупно 18 текстова – 8 лирских песама, од којих 7 припада домаћим ауторима и једну јапанску успаванку, и корпус народних лирских песама и народних умотворина (загонетке, брзалице, питалице, ређалице, разбрајалице и шаљиве песме) по чијем обиму и разноврсности ова читанка предњачи у односу на остале. У избору 10 прозних текстова осећа се нека врста равнотеже – 4 припадају страним ауторима, 3 су из домаће уметничке и 3 из народне књижевности.

Ову читанку од других највише разликује методичко-дидактички апарат који под називом *Разговор о тексту* низом питања, често проблемског карактера, нуди ученику подстицај за разумевање и доживљавање текста. Изненађује да четири текста, од којих су два обавезна, немају овај додатак (*Шта је отац, Зима, Звезде, Дете*). Разговор о тексту у већини случајева прате сажете напомене и одреднице језичких и књижевно-теоријских појмова.

Читанку *Водено огледало* потписао је ауторски тим: Милован Б. Цветковић, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, Татјана Живановић и Борислав Првуловић, а издала Едука 2005. године. Садржај чини 54 текста, који су распоређе-

ни у пет једнаких целина, без посебних наслова. Свака целина завршава се питањима којима се обнављају најбитније појединости из претходних текстова. Ово је једина читанка у којој је могуће наћи све лирске текстове предвиђене наставним програмом.

Избор 10 допунских лирских текстова чини 7 песама домаћих писаца, 2 народне лирске песме и једна песма руског писца. Од 7 допунских прозних текстова 4 су легенде из страних, а 2 из домаће књижевности.

Сматрамо да би ваљало скренути пажњу на избор три прозна текста. Први је легенда из Велике Британије „Паукова мрежа” која говори о младом војнику Роберту Брусу који је учествовао у страшној борби за ослобођење своје земље. Видевши да губе битку, он и његови другови су се повлачили бежећи са бојног поља у страху за своје животе. Очај, страх и безнађе испунили су душу младог војника и он се очајнички молио Богу за спасење. Паукова мрежа, на улазу у пећину у коју се склонио, спасила му је живот и он је касније писао: *Кад постоји Бог, паукова мрежа је јака као камени зид. Када нема Бога, камени зид је као паукова мрежа.*“ И у нашем усменом народном стваралаштву обрађен је мотив паукове мреже, али на другачији начин. Предање „Зашто се паук не убија” говори о бекству Богородице пред прогонитељима и њеном покушају да у пећини нађе скровиште за себе и малог Христа. Све у природи желело је да јој помогне на том путу, а благослови Богородице остали су на дрвећу које је, њу и Христа, сакривало и заклањало својим гранама и пауку који је на уласку у пећину испleo мрежу и тако заварао траг прогонитељима. Ауторски тим је могао да у садржај читанке уврсти предање из наше народне књижевности као самостални или паралелни текст чиме би ученицима била пружена могућност да поред енглеске легенде прочитају и легенду/предање свог народа и да уоче све различитости које постоје у њиховим садржајима и порукама.

Текст „Доктор Свезналић” који је означен као бајка браће Грим, представља заправо новелу немачке народне књижевности, која говори о преваранту који се из велике невоље спасио захваљујући срећном стицају околности. У нашој усменој народној књижевности постоји неколико варијаната обраде овог интернационалног мотива – то су шаљиве новеле „Е, лијо, сад си долијала” и „Скака, скака па доскака” које, за разлику од бајке о доктору Свезналићу, немају увод у којем неписмени сељак постаје доктор Свезналић захваљујући оделу и фирми исписаној на кући. У најмању руку збуњујући закључак да је поменути текст бајка и захтев да се издвоје чудесне сцене, као и материјалне грешке настале заменом учесника радње (уместо какве су слуге, пита се какви су сељаци који се нигде не помињу у тексту) говоре да ни предлагач овог текста није до краја разумео свој избор.

Дискутабилан избор представља и текст, односно новински извештај „Моја бака је плачкаш банке” енглеских аутора Реја Баркера и Луиса Фица. Супротност која постоји између садржаја текста и илустрације у читанци наговештава неусклађеност садржаја ове приче са очекивањима читалачке публике, тзв. хоризонтом очекивања. Основа на коју би наши ученици могли да наслоне ново читалачко искуство сигурно није адекватна. Ни чињеница да се ауторски тим потрудио да ученицима представи текст који уче њихови вршњаци у градовима као што су Лондон, Манчестер, Ливерпул и остали градови широм Велике Британије, не може да оправда овакав избор. Дискутабилност васпитно-образовних садржаја уочава се у питањима којима је подстакнут разговора о тексту:

Какав је злочин извршила? Какав утисак о госпођи Хамонд имаш са фотографије?

*Репортер је такође интервјуисао унука госпође Хамонд, Едварда. Смисли **пасус** о томе шта је он рекао.*

Просто је зачуђујуће незнање које предлагач оваквог текста има када је у питању психа десетогодишњака, а још више особености колективне свести једног народа.

У складу са претходним размишљањима је и предлог за стваралачке активности ученика:

Буди и ти новинар. Изабери један од поменутих наслова и напиши кратак извештај:

- *Пацови затварају школу*
- *Становници дела града се не слажу око новог пута.*

Остаје нам да се питамо чиме се руководио предлагач наведених тема у одређивању њиховог наслова и којој деци и са којим циљем их је наменио.

Креативни центар се међу првима појавио на тржишту уџбеника уз дуго година неприкосновени Завод за уџбенике и наставна средства. Читанку за трећи разред потписали су Симеон Маринковић и Славица Марковић, али се на жалост њихова имена могу прочитати тек на последњој страни што је необичан и неуобичајен начин представљања аутора. Већ смо напоменули да би се ова читанка могла означити као уџбеник за српски језик и књижевност, јер је у њој сваки књижевноуметнички текст праћен садржајем из граматике или правописа. Ову читанку од других разликује и то што је велики део простора остављен за самостални рад ученика, тако да она функционише и као свеске за школски и домаћи рад, и што у њој ученик може да нађе упутства или правила за добро рецитовање и добро писање. Сви ови садржаји, иако функционално компоновани, умањују доживљај ове читанке као антологијског избора књижевноуметничких текстова и остављају утисак о првенствености практичних, радних задатака у односу на естетска уживања која читанка својим избором треба да пружи.

Аутори су поред садржаја предвиђених наставним програмом (коме недостају већ по-

менути текстови) уврстили још 15 поетских, 12 прозних текстова домаћих аутора и избор народних питалица, брзалица, разбрајалица и обичајних песама. Уобичајена пракса да писци у читанкама буду представљени једним својим остварењем, није поштована, захваљујући чему је већина писаца представљена са два до три своја остварења, а Љубивоје Ршумовић и Душан Радовић са чак седам, односно пет.

„Садржај и специфична сврховитост читанке у каузалном је односу са актуелном политичком структуром државе која према својим идеолошким потребама и схватању духовне културе, инсистира на самосвојном моделу образовања и васпитања“ (Милинковић, 1998). Зато се свака анализа и вредновање садржаја читанке може схватити и као имплицитна критика наставног програма према коме је структурисана. Наставним програмом за трећи разред предвиђен је скоро једнак број лирских и епских текстова (17 и 18) и само три драмска текста. Једна од примедби везана је управо за чињеницу да избор драмских текстова, ни квантитетом ни квалитетом, не одговара потребама ученика овог узраста. Њихова врло изражена потреба за глумом, игром и уживљавањем у несвакидашње ситуације и ликове других људи нема у избору драмских текстова адекватан одговор. Очигледно је да ни аутори читанки нису имали у виду поменути афинитет деце овога узраста, јер је у неким читанкама (Креативни центар, Народна књига) у садржај уврштен само један драмски текст, а у осталима поменута три.

Када је у питању избор епских, односно прозних текстова приметно је да међу њима има мало оних који својом тематиком и идејношћу могу да кореспондирају са потребама десетогодишњака. У овом периоду одрастања и почетка формирања важних ставова и опредељења потребан је подстицај и узор који је заједница признала као пожељан, потребни су им параметри према којима ће моћи да мере и вреднују своје

и поступке других људи. Као пример приче о јунаштву и догађајима у којима се истичу ликови који би својим особинама могли да буду узор младим читаоцима могла би да послужи једино српска народна бајка „Чардак ни на небу ни на земљи“, која је иначе један од омиљених текстова.

Највише инвентивности показала је Радмила Жежељ-Ралић која је избором текстова савремених српских писаца за децу знатно обогатила програмом предвиђени избор, али је просто невероватно да ни један аутор читанке није пронашао међу нашим мудрим и увек актуелним новелама и бајкама ону коју би уврстио у свој избор. У жељи да се покажемо делом Европе све више и упорније потискујемо оно што је наше, а што по правилу носи универзалне поруке, важеће на свим просторима и у свако време.

Међу лирским текстовима које предвиђа наставни програм најбројније су песме које за тему имају природу у различитим годишњим добима. Само једна од њих, песма Љубивоја Ршумовића „Домовина се брани лепотом“, говори о домовини и то је једина песма у току целокупног четворогодишњег школовања која говори о љубави према родној земљи. Обавезан избор текстова за трећи разред не садржи ни песме које говоре о љубави између најближих чланова породице (са изузетком српске народне песме „Двије сеје брата не имале“), пријатеља или другова као да такви садржаји не постоје у животу десетогодишњег детета. Избор допунских лирских текстова у анализираним читанкама није исправио овај недостатак. Програмом предвиђен избор свакако је обogaћен песмама савремених децих писаца, али желимо да скренемо пажњу да у нашој народној и уметничкој поезији ранијих времена постоји много песама које би представљале радост младим читаоцима.

Појава паралелних уџбеника укинула је монопол појединих издавача и истовремено указала на слабости досадашње праксе издавања

уџбеника и њене последице. Опште усвојена и одређена концепција уџбеника предупредила би разноликост, која је у овом тренутку, колико негативна, толико и позитивна, јер допушта могућност анализе и уочавања добрих и лоших решења, која до сада није постојала. Тржиште би,

такође, кроз одређено време, могло да одигра одлучујућу улогу у одабиру најквалитетнијих уџбеника, али је потребно размишљати о последицама које ће остати иза свих година лутања и тражења најбољег решења.

Литература

- Жлебник, Л. (1972): *Психологија детета и младих*, Београд, Делта-прес.
- Кисић, У. (1998): Читанка, њена структура и врсте садржаја. У: *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице, Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (1998): Проблем концепције и ауторства читанке за други разред основне школе. У: *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице, Учитељски факултет.
- Стекић, С. (1990): *Рад са читанком у млађим разредима основне школе*, Београд, Нова просвета.
- Стојковић, Љ. (1987): *Облици учења у основношколским читанкама*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Цветановић, В. (1998): Читанка – уџбеник и литерарна антологија. У: *Вредности савременог уџбеника II*, Ужице, Учитељски факултет.
- Чукановић-Каравидић, М. (2006): *Естетика читанке*, Београд, Институт за економику и финансије.

Summary

A course book is inseparable part of teaching as mutual work of teachers and students which occurs according to the curriculum. Its function is obtaining students with reliable and contemporary knowledge, as well as to encourage them to deep contemplations and creative activities.

A reader is, according to the importance of a teaching subject, one of the most important course books. This refers not only to lower grades, but to the whole period of schooling. It must be an anthology of the most beautiful and most valuable literature-art creations, because it helps students create their own taste for literature. The curriculum determines the text corpus, but the authors are allowed to add texts according to their own preference.

Officially announced standards according to which the course books are created, do not exist – they are implied. Liberalisation in the field of publishing course books, offered possibilities to publishers to offer their choice to teachers and students. Analysing readers for the third grade of the primary school of the publishers Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Narodna knjiga, Kreativni centar, Eduka and Klet we have tried to see the preferences of the authors incorporated into the curriculum, and taking into account the needs of children of this age, teaching principles and aims which are to be fulfilled in teaching.

Key words: reader, literature-art text, aims of teaching.

**Кратки
научни прилог****Мр Душан Ристановић**
Педагошки факултет, Јагодина***Дидактички елементи хеуристичког
модела наставе у функцији иновирања
наставног процеса***

Резиме: *Савремени модели наставе, настали са циљем превазилажења недостатака традиционалног разредно-предметно-часовног система, представљају својеврсне покушаје иновирања наставног процеса. Један од таквих модела је и хеуристички модел наставе који се може одредити као систем наставе усмерен на конструисање знања и развијање стваралачких способности ученика учењем путем истраживања и открића.*

У раду се разматрају улога и могућности појединих дидактичких елемената хеуристичког модела наставе у иновирању наставног процеса. На почетку рада изложена је суштина дидактичке хеуристике као кључног појма за разумевање иновативности овог модела наставе. Посебна пажња је посвећена основним иновативним елементима - наставним методама и класификацији и структури часова, који могу послужити као солидна основа за квалитетнију организацију и реализацију наставе.

Кључне речи: *хеуристички модел наставе, дидактичка хеуристика, методе хеуристичке наставе, наставни час, хеуристичка наставна ситуација.*

Суштина дидактичке хеуристике

Једно од централних питања које се јавља у теоријским анализама дидактичких проблема хеуристичког модела наставе је разматрање суштине дидактичке хеуристике. Најопштије, хеуристика се посматра као наука о стваралаштву, о стваралачкој делатности људи са циљем добијања нових резултата у областима које истражују. Међутим, *дидактичка хеуристика* има нешто другачији смисао. Дидактичка хеуристика усмерена је на унутрашње продукте учесника образовања као квалитативно нове резултате.

На тај начин, ако хеуристика има за циљ стварање спољашњих материјализованих продуката делатности, дидактичка хеуристика је оријентисана на добијање унутрашњих продуката – развијање квалитета личности ученика. Хуторској дидактичку хеуристику дефинише као теорију наставе „која одређује систем циљева, законитости, принципа, садржаја, технологије, облика, метода и средстава, који обезбеђује самореализацију и образовни развој ученика и наставника у процесу стварања њихових образовних продуката у изучаваним областима знања и делатности“ (Хуторской, 1998: 96). Суштина дидактичке

хеуристике се остварује кроз три међусобно повезана циља: 1) учениковог стварања образовне продукције у изучаваним образовним областима; 2) усвајању базичног садржаја тих области; 3) индивидуализацији процеса учења и наставе са ослонцем на специфичне потенцијале ученика.

Обим стваралачке продукције у сваком ученичком раду је различит и одређује се степеном стваралаштва. Степен стваралаштва у појединачном образовном продукту ученика одређује се у односу на његов почетни ниво стваралаштва и могућности, као и у односу према стваралаштву других ученика. Степен стваралаштва ученика се квалитативно разликује, у зависности од тога да ли се резултат јавља у поставци њему непознатог проблема у познатом решењу познатог проблема у непознатом решењу познатог проблема или у непознатом решењу непознатог проблема.

Наставне методе као иновативни елемент хеуристичког модела наставе

На почетку разматрања ове проблематике потребно је направити разлику између хеуристичких наставних метода и метода хеуристичке наставе. Хеуристичке наставне методе обезбеђују стварање нових знања ученика ослањањем на постојећа искуства и претходна знања у изучаваним наставним предметима или областима. Методе хеуристичке наставе представљају ширу групу дидактичких категорија јер су усмерене првенствено на ученичко откривање, истраживање и разумевање објекта сазнања и развијање креативних и организационих способности личности, као и на другачију организацију и реализацију целокупног наставног процеса.

У традиционалним класификацијама наставних метода најчешће спомињана хеуристичка наставна метода је хеуристички разго-

вор. Међутим, поједини аутори, нарочито са руског говорног подручја, у својим класификацијама говоре о посебним групама хеуристичких наставних метода. Лернер и Скаткин су за основу класификације наставних метода узели ниво самосталности ученика и предложили следеће типове наставних метода: објашњавачко-илустративне (или информационо-рецептивне), репродуктивне, проблемске, делимично-трагалачке (или хеуристичке) и истраживачке. Аутори ове класификације оцењују да подела метода на продуктивне и репродуктивне има прилично условни карактер, зато што ни један акт стваралачке делатности није могућ без репродуктивног рада (Лернер, Скаткин, 1965). Предложена класификација наставних метода доста је критикована од стране других аутора који су код ње истицали пренаглашену улогу трагалачког рада ученика, али класификација према степену сазнајних делатности има велики значај јер даје могућност оцењивања стваралаштва у настави.

Бабанскиј је у класификацији наставних метода издвојио степен трагалачког карактера делатности и поделио све методе на методе репродуктивне делатности, методе хеуристичке делатности и методе истраживачке делатности (Бабанский, 1985: 32).

В. И. Андрејев је предложио модел класификације метода васпитања (предавања) и самоваспитања (учења), у којој методе решавања стваралачких задатака дели на две велике групе: логичке и хеуристичке. Суштинско место у овој класификацији дато је хеуристичким методама. „Хеуристичке методе школско - стваралачке делатности представљају систем хеуристичких правила делатности учитеља (методе предавања) и делатности учења (методе учења), разрађених у односу на законитости и принципе педагошког управљања и саноуправљања личности у циљу развоја интуитивних процедура делатности ученика у решавању стваралачких задатака” (В. И. Андреев, 1988: 167). У свом истраживању Ан-

дрејев је размотрио и систематизовао хеуристичка правила делатности за све познате наставне методе: директне и масовне мождане олује, методе колективног и оригиналног тражења идеја, метода хеуристичких питања, метода матрица, метода инверзије, метода емпатије, метода хеуристичке игре (Исто: 167-207).

Две основне функционалне карактеристике хеуристичких метода су функција „навођења” на правилно решење и функција „скраћивања” различитих варијанти при избору могућих решења задатака. Поједини аутори предлажу да се у настави обезбеди доследност примене хеуристике према одговарајућим фазама: фаза поставке и одређења задатка, фаза одређења могућих путева дејства, фаза реализације решења, фаза завршетка дејства и оцена постигнутог резултата. „Анализа развоја сваке фазе хеуристичког тражења дозвољава да се продужује и развија ход решавања задатка или да се заустави и престроји пут и начини достизања циљева” (Хуторској, 1998: 112). За хеуристичке методе су карактеристични развијајући облици мисаоног дејства који укључују поређења, анализе, синтезе, логичке везе, оцену новог квалитета стања и путева решавања задатака. С друге стране, постоје ставови да је најбоље примењивати хеуристичка питања и задатке који, у принципу, у датом моменту немају тачан одговор већ нуде мноштво различитих варијанти решења и укључују жељу за стварањем. Што је задато питање необичније, уопштеније или другачије по начину задавања, то је већи хеуристички потенцијал. Поред термина *хеуристичко* и *нехеуристичко* питање користи се и термин *откривајуће питање*, који не подразумева задавање смера у ком ће се одговор тражити, већ су ученику отворени различити путеви и средства његовог решавања.

Као специфичне методе хеуристичког модела наставе издвајају се: метода хеуристичког разговора, метода увиђања смисла, метода хеуристичког посматрања, метода хеуристичког

истраживања, метода конструисања појмова, метода прогнозирања, метода грешака и метода „мождане олује“ (*brainstorming*) (Хуторској, 1998). У даљем раду ћемо укратко изнети најбитније карактеристике наведених метода.

У дидактици се *метода хеуристичког разговора* одређује као метода код чије се примене не саопштавају готова знања, већ кроз разговор, путем расуђивања, ученици сами откривају истине, правила, закључке и слично (Прокопјев, 2000). Хеуристички разговор захтева добру припрему и умешност наставника да одговарајућим питањима усмерава ученика до одређеног открића. Састоји се од серије унапред припремљених питања којима ће се подстаћи размишљање ученика о одређеном проблему. Организација хеуристичког разговора захтева добро познавање ученика, подстицање радозналости и логичког расуђивања. Наставник не исправља погрешне одговоре директно, већ на њих надовезује друга питања која ће навести ученике на исправан одговор. Такође, омогућава да различити ученици изложе другачије мишљење, исправе, допуне, потврде или оповргну неки одговор. Ученици, корак по корак, самостално долазе до одговарајућег исправног решења. Добро структурисан хеуристички разговор подстиче ученике да постављају питања, а наставник мора пажљиво да усмерава ученике да не би „одлутали” ван предвиђене теме.

За проналажење аргументације о неком објекту поставља се следећих седам кључних питања: „Ко?“, „Шта?“, „Зашто?“, „Где?“, „Чему?“, „Како?“, „Када?“. Одговори на различите комбинације ових питања доводе до стварања нових идеја и решења која се односе на објекат истраживања. „У таквом разговору учитељ настоји подигнути разину ученичког знања. Одговоре ученик налази у свом ранијем искуству, посматрању окружења, покусу, цртежу, текстовима, посредном искуству других ученика, телевизијским емисијама и другим изворима знања“ (Де Зан, 2001: 271).

Метода увиђања смисла подразумева уочавање основног узрока настанка неке појаве или процеса, увиђање и разумевање идеје која се у њима налази и њиховог основног смисла (суштине). Наставник може да постави ученицима питања за размишљање следећег типа: „У чему се састоји узрок, а у чему последица настанка неке појаве или процеса?“, „Зашто је неки објекат такав, а не другачији?“ и сл.

Примена *методе хеуристичког посматрања* представља припремну етапу у формирању теоријских знања ученика. Посматрање је полазна активност у процесу сазнавања помоћу које ученици прикупљају чињенице неопходне за развијање генерализација. Ученици који нешто посматрају добијају сопствени резултат који укључује: а) информациони резултат посматрања, б) примењени начин посматрања, в) комплекс личних дејстава и осећања који прате посматрање. Истовремено са упутствима добијеним од наставника, многи ученици током посматрања уочавају и друге особине посматраног објекта, тј. добијају нове информације и конструишу нова знања.

Примена *методе хеуристичког истраживања* има велики значај за подстицање развоја ученичких потенцијала, а посебно креативног, логичког, критичког и евалуативног мишљења. Основни циљ примене ове методе огледа се у развијању одређених способности ученика и усвајању поступака који ће им омогућити да, путем истраживања различитих појава и процеса конструишу нови и реконструишу постојећи систем знања. Циљ истраживачког рада ученика састоји се у обезбеђивању развоја:

- истраживачког мишљења, увођењем у поступке истраживања, прикупљања и обраде података.
- појмова из области природних и друштвених наука кроз разумевање изабраних садржаја.

- дивергентног мишљења и креативног понашања деце, стварањем великог броја идеја, посматрања из различитих углова и стварања оригиналних решења.
- конвергентног, логичког и критичког мишљења, селекцијом битног, класификовањем према различитим критеријумима, селекцијом најбољих решења и истраживачких стратегија (метакогнитивно мишљење) и вештине или техника учења.
- различитих способности, од језичких, логичко-математичких, визуелно-просторних до интерперсоналних, а под одређеним околностима и интраперсоналних, музичких и телесно-кинестетичких.
- повезаности знања и вештина кроз интердисциплинарни приступ проблему и подстицање примене знања и вештина у животним околностима.
- проширеног спектра примања и исказивања информација преко коришћења различитих чула, медија и образовних извора, с посебним освртом на коришћење адекватне литературе и аудио-визуелних средстава.
- сарадничких, лидерских, комуникационих и организационих способности кроз групни рад.
- унутрашње мотивације за сазнавање околине и истрајности у дугорочном пројекту, заснованим на уважавању природне радозналости и дечјег искуства у настави (Шефер, 2005).

Хеуристичко истраживање се одвија у неколико основних етапа. На самом почетку истраживања врши се избор предмета (објекта) истраживања који може бити природни, културни, научни, писани, знаковни или други (лист дрвета, узорак тла, појава киселих киша, промена температуре ваздуха под различитим утицајима, природна или друштвена појава или процес итд.).

Ученицима се објашњавају технике истраживања поткрепљене конкретним примерима. Прави се пројекат истраживања, а приликом његове израде морају се испоштовати следећи захтеви:

1. Тема и предмет пројекта могу бити исти за све ученике, а различити начини њихове реализације за сваку групу. Могућ је и истовремени рад на више различитих пројеката.

2. Пројекат мора бити значајан за непосредно окружење ученика.

3. Рад на пројекту је истраживачки, симулира рад на научном пројекту.

4. Пројекат је педагошки значајан, тј. ученици добијају знања и овладавају неопходним начинима мишљења и дејствовања.

5. Пројекат се раније планира и конструира, али су допуштени еластичност и промене у току рада.

6. Пројекат је оријентисан на решавање конкретног проблема и његов резултат је употребљив.

7. Пројекат је заснован на реалним могућностима, користе се постојећи ресурси.

Формирају се групе које самостално истражују задати објекат по следећим етапама истраживачког пројекта: а) утврђивање циља и задатака истраживања, б) прикупљање чињеница о предмету истраживања, в) давање различитих одговора, постављање хипотеза, г) повезивање постојећих података и откривање нових чињеница, д) резултати – закључци, ђ) рефлексивна разматрања, сазнавање начина делатности, питања и проблеми који су се појавили.

Применом методе хеуристичког истраживања у наставном процесу ученици користе поступке научног истраживања, приближавају се научном сазнању и формирању научних појмова. С друге стране, јављају се примедбе да је неоправдано и непотребно методу (хеуристичког) истраживања у настави поистовећивати са методом научног истраживања. У овим приме-

дбама најчешће се истиче да „ученици не могу сами, властитим напором, доћи до метода, техника и инструмената за истраживање постављеног проблема и ићи у целини оним путем којим је истраживач ишао при откривању неке законитости. Нити су ученици за то способни, нити има потребе да лутају и непотребно губе време. Зато не треба упоређивати научника и ученика, јер је сличност само у једном елементу – обојица се налазе пред непознаницом, а у свим другим елементима су у потпуности различити“ (Јукић, 2001: 285).

И поред супротстављених ставова око могућности примене ове методе, она се у хеуристичком моделу наставе третира као значајан пут развијања когнитивних, креативних и организационих способности ученика.

Методом конструисања појмова наставник помаже ученицима да путем анализе, упоређивања и дискусије, дограђују форму сопствених представа и појмова. Као резултат таквог рада јављају се колективни стваралачки продукти – заједнички формулисани одређени појмови, који се записују на табли. Истовремено, наставник предлаже ученицима да се упознају и са другим формулацијама појмова, на пример наведеним у уџбенику.

Метода прогнозирања примењује се у реалном или планираном процесу. На пример, ученицима се поставља задатак да истраже динамику промена које настају при премештању зрна пасуља из суве у влажну средину. Они врше одговарајућа посматрања, цртају и бележе уочене промене. Наставник им затим задаје задатак да нацртају како ће изгледати клица за три, недељу дана итд. Ослањајући се на претходна посматрања и сопствене прогностичке способности, ученици откривају одређене природне законитости и праве цртеж. Након неког времена прогноза се упоређује са реалношћу, врши се анализа резултата и праве се закључци.

Метода грешака подразумева промену устаљеног негативног односа према грешкама и његову замену за конструктивнији однос према њима (и псеудогрешкама). Грешка се посматра као извор противречних појава, одступања од правила, нових знања, која се стварају на ставовима супротним од општеприхваћених. Пажња усмерена ка грешки не мора увек да има за циљ њено исправљање, већ и разјашњење њених узрока или начина њеног настајања. Налажење међусобних веза грешака са „исправностима” стимулише хеуристичку делатност ученика, доводи их до разумевања релативности и варијативности сваког знања.

Основни задатак методе „*мождане олује*“ (*brainstorming*) је подстицање ученика на стварање што већег броја идеја ради ослобађања од инертног мишљења и стереотипа. Рад се одвија кроз следеће етапе: генерисање идеја, анализа проблемске ситуације и оцењивање идеја, генерисање супротних идеја. Генерисање идеја се изводи у групама, по одређеним правилима и свака критика идеја је непожељна. Добијене идеје се систематизују и обједињују по општим принципима и приступима, а затим се разматрају све могуће препреке за реализацију одабраних идеја. Оцењују се критичке примедбе. Закључно се одабирају само идеје које нису биле одбачене критичким примедбама и контраидејама.

Класификација и структура часова у хеуристичком моделу наставе

У традиционалној настави организациони облици се конструишу на основу установљеног садржаја образовања. При конструисању часова хеуристичког типа, приоритет се даје циљевима стваралачке самореализације ученика, затим облицима и методама наставе који дозвољавају да се организује продуктивна делатност ученика, и на крају, наставним садржајима. Организациони облици и методе хеуристичке наставе

имају предност над садржајем наставе, активно утичу на њега и могу се трансформисати. Такав приступ појачава индивидуализацију наставе, јер преноси тежиште са питања „чему учити” на питање „како учити”. У центру пажње наставника није наставни материјал већ сам ученик и његова делатност.

Анализирајући структуру на којој је заснована класификација часова у хеуристичкој настави, Владимир Пољак наглашава да „у хеуристичкој настави треба обухватити све компоненте наставног процеса: *припремање* ученика за обраду нових наставних садржаја ради развијања позитивног односа према тим садржајима, *обраду* наставних садржаја до ступња схватања, *вежбање* радње на темељу усвојеног знања, што још више доринноси разумевању, *понављање* садржаја, напосе продуктивног, чиме се продубљује и учвршћује схватање, *проверавање* ступња схватања“ (Пољак, 1977: 43). Ова класификација наставних часова је прихваћена и у осталим врстама наставе.

Сличну класификацију предлаже и Андреј Хуторској у својој „технолошкој карти за конструисање система часова“ (Хуторској, 1998: 150) (*Табела 1*).

У зависности од начина изучавања наставних садржаја, може се говорити о следећим типовима хеуристичких часова:

1) Сви садржаји наставне теме се изучавају према логичком распореду, предложеном у наставном програму. Ученици у току часа стваралачки прерађују садржај и усвајају га постепено, корак по корак, а затим анализирају стваралачке радове о проблемима које изучавају. Ова структура је оптимална за традиционални разредно-часовно-предметни систем наставе.

2) Садржај наставне теме се разматра као јединствени логички блок, који се затим прорађује на посебним часовима. Ученици састављају и бране сопствене концепције теме, на почетку и на крају њеног изучавања. Дијагностико-

Табела 1.

Технолошки блок		База података
Назив	Основни задатак	
Уводни часови	Актуелизовање искустава и предзнања ученика за увод у тему, самоопредељење и самостално постављање циљева. Стварање општих и индивидуалних програма по наставним темама.	Уводни семинар, уводна лекција, проблемски задатак, извођење огледа, разрада концепције теме, формулисање циљева и др.
Обрада наставних садржаја	Достизање општих установљених циљева теме, испуњавање основних садржаја индивидуалних образовних програма ученика, усвајање основних садржаја теме.	Час истраживања, проблемске наставе, групни и индивидуални рад, хеуристичко испитивање, циклус хеуристичких ситуација, час упоређивања са културно-историјским аналогијама итд.
Вежбање	Дограђивање ученичких образовних продуката до целовитог система; учвршћивање постигнутих резултата; развијање делатности које задовољавају основне потребе теме.	Диференцирани рад, рад у групама, практична примена резултата задатака, лабораторијски рад, час организован по индивидуалним циљевима ученика, консултације и сл.
Контрола	Проверавање и оцењивање нивоа постигнућа постављених циљева. Откривање измене у личним квалитетима ученика, њиховим знањима и умењима, у створеној образовној продукцији.	Разматрање стваралачких радова и пројекта, усмено проверавање, контролни радови, сачињавање извештаја, самопровера.
Рефлексја	Сазнавање основних етапа наставне делатности, индивидуалних и колективних резултата (продуката) делатности, проблема и начина делатности. Упоређивање постављених циљева и добијених резултате наставе.	Анкетирање, дискусија, рефлексја, подношење групних и индивидуалних извештаја, сумативно оцењивање.

вање и оцењивање усмеравају измене у ученичким концепцијама. Реализација овакве структуре часова могућа је како у традиционалном систему наставе, тако и у хеуристичком моделу.

3) Доследно се разматрају различите концепције теме (на пример историјска, методолошка, еколошка, техничка и др.) које предлаже наставник или их састављају ученици. Овај систем часова је ефикасан јер развија различите приступе у изучавању истих садржаја.

4) У обради једне наставне теме доминира претежно један начин рада (на пример експеримент или решавање проблема), тј. целокупан садржај теме се изучава на основу експеримента или помоћу решавања проблема. На тај начин ученик улази у суштину одређене врсте делатности. Као образовна доминанта у овом случају

се јавља делатност ученика, а наставни садржај је у другом плану.

5) Садржај наставне теме се изучава диференцирано, ученици се деле на групе према циљевима, способностима, нивоу знања, склоностима и сл. Све групе раде истовремено према својим плановима рада, разматрајући тему са свог аспекта. Периодично се организују часови на којима групе извештавају о резултатима рада, дискутују о проблемима, усмеравају даљи рад. За успостављање општих веза између појединих група, примењује се излагање наставника. Овај систем часова је флексибилнији од претходног, јер више дозвољава ученицима да изаберу одговарајући начин рада.

6) Ученици групно и/или индивидуално бирају задатке из наставне теме, на којима раде

по индивидуалним програмима у школи (лабораторије, кабинети, учioniце) и ван ње (у кући, библиотеци, на терену). Ученици раде истраживања, воде календаре, записују запажања, а затим према утврђеном распореду часова подносе извештаје, анализирају рад, дискутују и сл.

У структурисању часова хеуристичког модела наставе полази се од основних етапа наставног часа: уводног, главног и завршног дела. Функција сваког појединог дела часа је иста као и у традиционалном разредно-предметно-часовном систему. Међутим, фундаментална разлика између часова хеуристичке и традиционалне наставе огледа се у *хеуристичкој наставној ситуацији*, која представља основну једини-

цу хеуристичке наставе. Дефинише се као „ситуација образовне напрегнутости, која се појављује спонтано или је организована од стране наставника, и чије се разрешење налази кроз хеуристичку делатност свих учесника у њој“ (Хуторской, 1998: 165). Хеуристичка наставна ситуација укључује у себе основне етапе часа хеуристичког модела наставе: мотивациону делатност, задавање (стварање) проблема, самостално решавање проблема од стране учесника у ситуацији, демонстрацију образовних продуката, њихово упоређивање са продуктима других ученика, рефлексiju резултата. Делатности наставника и ученика у реализацији појединих етапа часа хеуристичког модела наставе су следеће (Хуторской, 1998):

Етапе часа	Делатност наставника	Делатност ученика
Мотивација (стварање образовне напрегнутости)	Фиксација или стварање образовне напрегнутости. Формулисање проблема везаног за објекат, који нема познато решење.	Сазнавање настале ситуације. Поставка циља делатности у односу на објекат сазнавања или решење проблема.
Прецизирање образовног објекта	Означавање образовног објекта у виду појаве, појма, предмета.	Јављање личног искуства у односу на означени објекат.
Конкретизација задатка	Формулисање школског задатка у облику који обезбеђује могућност самосталног решења образовне ситуације за сваког ученика.	Сазнавање начина рада.
Решавање ситуације	Пратећи однос учитеља у процесу стварања ученичке образовне продукције. Помоћ у дорађивању те продукције.	Самостално решавање хеуристичке ситуације од стране сваког ученика помоћу хеуристичких метода. Индивидуална, у пару или групна делатност ученика.
Демонстрација образовне продукције	Организација дискусија, оспоравања, сукоба мишљења. Упоређивање и (или) поновно одређивање почетних позиција, мишљења и других резултата од стране ученика.	Демонстрација сопствених образовних продуката: задатака, дефиниција, радова, идеја итд. Поновно формулисање разматраних проблема, рађање нових.
Систематизација добијене продукције	Систематизација добијених типова продукцијеи представљање као колективног образовног продукта. Извођење генерализација.	Поновно одређивање образовне продукције на квалитативно новом нивоу.
Рефлексija	Организација индивидуалне и колективне рефлексije делатности. Означавање и оцена постигнутих резултата. Формулисање завршног или отвореног решења образовне ситуације.	Индивидуална рефлексija. Усвајање примењених сазнајних метода и начина решавања проблема који су се појавили.

У припремању и реализацији етапа часа хеуристичког модела наставе наставници треба да се придржавају следећих полазних начела:

1) Одредити *садржај* изучавања хеуристичке ситуације (појам, појава, процес, делатност, својство и др.). Наставник треба да осмисли како да помогне ученицима да открију личну унутрашњу везу са изучаваним садржајем. Зато је битно сређивање и повезивање искуства ученика са садржајем.

2) Формулисати *отворени задатак* или проблем. Реализација ове етапе је ефективнија када је у одељењу већ створена образовна непрегнутост и када ученици изражавају своју активност кроз реализацију задатка. Врхунац умећа наставника је када задатак (или неколико различитих задатака) формулишу ученици.

3) Дати могућност ученицима да *самостално реше* насталу ситуацију (задатак). Ово је главна етапа хеуристичке ситуације – стварање ученичког образовног продукта.

4) Обезбедити *приказивање образовних продуката ученика* у форми усмених саопштења, писаних реферата, дискусија и сл.

5) Организовати *упоређивање* и класификацију образовних продуката ученика.

6) Организовати *рефлексију* ученика након сазнавања и усвајања примењених начина сазнавања, насталих проблема и путева њиховог решавања.

Закључно разматрање

Практична реализација дидактичких основа хеуристичког модела наставе уз помоћ конкретних облика, метода и средстава, њихов избор и разрада, неопходан је услов за његову успешну примену. Конститутивни дидактички елементи организације и реализације хеуристичког модела наставе могу се сврстати у три групе: 1) избор и систематизација постојећих наставних облика и метода, као што је хеуристички разговор; 2) модификовање облика и метода путем хеуристичке трансформације већ постојећих и организовање специфичног хеуристичког часа; 3) разрада принципијелно нових облика и метода хеуристичке наставе који имају посебан смисао и садржај.

У прву групу улази скоро целокупна дидактичка апаратура јер хеуристички модел наставе укључује у себе и постојеће наставне облике и методе који обезбеђују неопходне услове за стварање ученичке образовне продукције. Друга и трећа група представљају иновацију наставног процеса. Најефикаснији пут имплементације хеуристичког модела наставе у образовни процес је укључивање елемената хеуристичког сазнавања у традиционалну наставу.

Литература

- Андреев, В. И. (1981): *Эвристическое программирование учебно - исследовательской деятельности: Методическое пособие*, Москва: Просвещение.
- Бабанский Ю. К. (1985): *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*, Москва: Просвещение.
- Де Зан, И. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.
- Хуторской, А.В. (1998): *Эвристическое обучение: теория, методология, практика*, Москва: Международна педагогическая академия.
- Јукић, С. (2001): *Настава у којој ученик мисли*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Лернер, И.Я., Скаткин, М.Н. (1965): О методах обучения, Москва, *Сов. педагогика*, № 3.
- Пољак, В. (1977): *Наставни системи*, Загреб: ПКЗ.
- Прокопьев, И. И. (2000): *Педагогика*, часть 3, Гродно: Гродненский государственный университет.
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Summary

Contemporary models of teaching, appearing with the aim of overcoming drawbacks of traditional class-subject-lesson system of teaching are presented. They represent special attempts of innovation the teaching process. Heuristic model is one of those. It is the system of teaching directed to constructing knowledge and developing creative abilities of students learning by research and discovery.

This paper is also about the role and possibilities of some didactic elements of heuristic model of teaching in innovating the teaching process. The beginning of the paper is the essence of didactic heuristics as a key term for understanding of innovative model of teaching. Special attention is given to basic innovative elements – teaching methods and classification and structure of lessons which may serve as a good basis for quality organization and realization of teaching.

Key words: *heuristic model of teaching, didactic heuristics, methods of heuristic teaching, teaching lesson, heuristic teaching situation.*

Кратки
научни прилог

Мр Дијана Вучковић
Филозофски факултет, Никшић



Настава почетног читања и писања у реформисаној основној школи

Резиме: Настава почетног читања и писања континуирано је актуелна у научним и стручним круговима. Теорија напредује, истраживања су бројна, а на тој бази се наставна пракса побољшава и усавршава.

Традиционални концепт овог наставног подручја није био на задовољавајућем нивоу успјешности. Неинструментални циљеви, формализован приступ садржајима, нумеричко оцјењивање, прекидак период за овладавање почетним читањем и писањем кроз претежно фронтални облик рада, само су неки од елемената које је требало мијењати или унапређивати.

Наставни програм реформисане школе у Црној Гори унио је читав низ новина, међу којима су централне: прецизно циљно планирање, флексибилан предлог наставних садржаја, описно оцјењивање, инсистирање на индивидуализованом и игровном приступу, трогодишњи период за реализацију циљева. Ипак, сачуване су и многе, традиционално провјерене и доказане методичке компоненте.

Покушали смо да у овом раду укратко презентујемо актуелну теоријску основу на којој је заснована настава почетног читања и писања, те да дамо компаративан осврт на традиционални и реформисани концепт овог наставног подручја и, наравно, одредимо како иновације мијењају улогу ученика и наставника.

Кључне ријечи: настава почетног читања и писања, ученик, наставник, наставни програм, циљно планирање.

Значај и улога почетног описмењавања

Почетно описмењавање, без претјерицања, можемо окарактерисати као стратешки циљ наставе у првом циклусу реформисане основне школе. Чињеница да је писменост основ и услов школског учења очигледна је потврда претходној тврдњи.

Квалитет реализовања наставе у подручју почетног читања и писања, заинтересованост ученика, њихова ангажованост и мотивисаност, те жеља и воља да што успјешније овладају овим двјема говорним активностима, обиљежавају почетак школовања сваког дјетета, а од пресудног су значаја за формирање става дјетета према школском учењу уопште. Ако је настава

почетног читања и писања подстицајна и разноврсна, проблемски конципирана, можемо са великом извјесношћу тврдити да ће дјетету књига, школа и учење бити жеља и потреба, да ће радосно приступати извршењу школских обавеза увиђајући њихов значај и вриједност за властито напредовање и усавршавање, њихову улогу у свакодневним практичним ситуацијама.

Морамо, ипак, бити свјесни чињенице да почетно читање и писање није нимало једноставан задатак ни за ученика, а ни за наставника. Наставник мора да буде довољно креативан и маштовит, али и практичан и одговоран у припремању, реализацији и верификацији наставног процеса. Он је стално у ситуацији да правилно примјењује провјерене наставне методе и поступке, али и да стваралачки приступа њиховој имплементацији водећи рачуна, прије свега, о циљу и задацима, али и о посебности свог одјељења, па и о индивидуалним својствима сваког појединог дјетета.

Учеников задатак је, свакако, још тежи. Пред дјететом је 120 знакова ћириличног писма и исто толико латиничких симбола. Ове апстрактне елементе треба повезати у смисаону цјелину, схватити њихову кореспонденцију са гласовима (којих је 30), увидјети читаве сложене системе читања и писања, те комплексност њихове међузависности.

Настава почетног читања и писања је непрекидно актуелна као тема за научни и истраживачки рад. Континуирано се настоји сазнати више о овим процесима, како би се овладавање њима учинило што једноставнијим и ближим дјетету у погледу свих методичких компоненти.

Савремено схватање читања и писања

Човјек читање и писање временом тако добро савлада да му се чине најједноставнијим могућим радњама, природним и скоро урођеним. Но, дуг је и тежак пут који прелазимо док

читање доведемо до степена аутоматизације, а писање толико усавршимо да постане лако и једноставно.

Многе се научне дисциплине баве читањем и писањем, свака са аспекта свог предмета проучавања. Заиста, комплексност ових вјештина је тако велика да је за успјешан рад са дјецом на описмењавању неопходно познавати физиолошке, психолошке, лингвистичке основе процеса читања и писања, сагледати их са аспекта теорије информације и комуникације (В. Милатовић, 2005: 36). Значајно се напредовало у научним сазнањима, бројна су истраживања и методичка уобличавања и синхронизовања добијених сазнања у интердисциплинарне закључке. Извјесно је следеће:

- *Физиолошки* гледано, читање је сложена операција скоковитог кретања и фиксационих пауза очију за вријеме којих читамо, и то цјеловито.
- *Психолошки* гледано, читање је говорна активност, дакле чврсто и нераскидиво повезана с мишљењем, а пошто мишљење дјетета пролази кроз различите развојне етапе важно је утврдити „готовост за учење”, тј. период у којем су дјеца најпријемчивија за учење читања и писања. Психолози нијесу потпуно сагласни у ставу који је то узраст, варијације су велике. У сваком случају, већина их је мишљења да је то период од пете до седме године живота.
- У свијетлу *лингвистике* која језик дефинише као систем знакова за споразумијевање, а који се разликује од говора конвенционалном одређеношћу – договором људи о правилима употребе, за познавање суштине процеса читања и писања неопходно је овладати природом језичког знака. Дакле, дијете које учи да користи писмо као систем знакова за биљежење говорних јединица, мора упознати: „оз-

наку” (као појам), „означено” (сам предмет) и „језички знак” (који обухвата ознаку и означено, то јест уз помоћу којег чувши одређену ријеч, одмах у свијести стварамо слику/представу именованог предмета).

- Посматрано са аспекта *теорије информација*, за наставу почетног читања и писања је од пресудног значаја познавати елементе (пошиљалац, порука, кôд, комуникациони канал, прималац) и етапе (психолошка, физиолошка, физичка) комуникационог процеса и оспособити дијете за квалитетно учешће у комуникацији развојем четири говорне активности: слушање, говорење, читање и писање.

Кодирање и декодирање, шифровање и дешифровање данас су ријечи којима се писање и читање најчешће описују. Читање схватамо као дешифровање словних знакова (графема), њихово „превођење” у функционалне елементе система гласова – фонеме, а писање је обрнут процес.

Дијете мора познавати кôд, шифру, бити свјесно договорене кореспонденције која влада међу знацима – визуелним и аудитивним. Сваком гласу одговара једно слово. То је азбучно/абecedно начело фонетских писама које дјеца морају усвојити да би овладала читањем и писањем. Да би дјеца уочила азбучно/абecedно начело и схватила договорену кореспонденцију глас – слово, морају „чути” гласове у ријечи и то правилним редосљедом – оним којим су „сложени”.

Према неким психолошким истраживањима (М. Чудина-Обрадовић, 2000: 10) најважнија за процес читања јесте гласовна осјетљивост, то јест ваљано распознавање гласова у ријечи.

Но, гласовна осјетљивост и гласовна освијештеност (схватање да се ријечи састоје од гласова) нијесу по свим ауторима довољне за савладавање процеса читања и писања. Истражи-

вања тзв. *развојне писмености* нуде нешто другачије виђење. По њима се, наиме, процес читања почиње развијати још на предшколском узрасту (дакле, много прије систематског описмењавања) када дјеца постепено све боље разумијевају значај писане комуникације и њене кључне особине (могућност транспоновања писаног у усмени говорни израз и обрнуто). Централни процес је разумијевање смисла текста, а шифровање и дешифровање су само техничка страна (М. Чудина-Обрадовић, 2000: 11).

Мира Чудина-Обрадовић илустративно наводи и закључке *когнитивистичких истраживања* која на извјестан начин успостављају везу између претходно описаних *фонолошких* и истраживања *развојне писмености*. Когнитивистички модел назван је *моделом паралелне обраде*, и, према наведеној ауторки, може се илустровати руским луткама, популарним „бабушкама”, а садржи сљедеће активности/задатке:

1. разумијевање циља читања;
2. процјена прочитаних података у односу на циљ;
3. препознавање значења најмањих тврдњи;
4. уочавање значења ријечи;
5. откривање смисла прочитане цјелине (М. Чудина-Обрадовић, 2000: 12).

Прве су четири активности сегменти/кораци који воде до централног задатка и захтјева – разумијевања смисла прочитане цјелине.

Свакако морамо констатовати да су сви претходно наведени закључци потпуно прихватљиви захваљујући крајње јасном и логичном, а научно верификованом, утемељењу. Нема читања и писања без гласовне осјетљивости (и освијештености), без познавања кореспонденције глас – слово, али ни без добро развијеног говора и увиђања важности и сврхе писане комуникације.

Исто тако, или испред свега овога, налази се разумијевање циља и уочавање смисла. Позната су истраживања, али и свакодневне наставне ситуације у којима дијете чита течно и глатко, то јест одлично „преводи” писани текст у усмени израз, али неријетко не разумије прочитано. Стога се као циљ наставе почетног читања и именује читање с разумијевањем. Разумијевање је веома сложен процес који морамо развијати код дјеце у претчиталачком периоду. Стога се од дјететовог окружења (родитељи, васпитачи, учитељи) захтијева да код дјеце развијају способности разумијевања значења ријечи и рјечника уопште, прича, облика писаног текста, те смисла и значења преношења поруке.

Дијете у усвајању процеса читања, како је наведено и у новом, реформисаном наставном програму (Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и књижевност, 2005: 50) пролази кроз три фазе:

1. *Сликовна (пиктографска) фаза* карактерише се цјеловитим препознавањем поруке као слике.
2. *Азбучна фаза* је период када се дијете систематски описмењава.
3. *Правописна (ортографска) фаза* је период када дијете одмах препознаје и цијеле ријечи или њихове дијелове и разумијева значење.

Учење дефинитивно иде од „цјелине према дјеловима”. Дјеца прво уочавају цјелину као слику, а у каснијим фазама постају спремна да одреде и дијелове цијелог и утврде њихову улогу у конструисању смисла цјеловитих језичких елемената (ријечи, реченице, текста).

Савремена настава језика мора бити базирана на *функционалном приступу* (Д. Поповић и Д. Кузмановић, 2006: 7), то јест утемељење на разумијевању начина на који је језик употребљен. Потребно је трагати за циљевима које језиком остварујемо (на индивидуалном и на колективном плану). Такође, инсистира се на

максималном развоју свих језичких способности/активности – од перцептивних, какве су слушање и читање, до стваралачких, какве су говорење и писање.

Компаративни осврт на традиционални и реформисани концепт описмењавања

Велика мана традиционалне наставе сигурно је проистицала из наставног плана и програма који је садржаје детаљно побрајао и обавезивао наставника да их реализује без обзира на структуру одјељења, карактеристике ученика, могућности школе и др. Тако се неријетко дешавало да је наставницима недостајало времена за детаљнија утврђивања и систематизације, вјежбања и стварања проблемских ситуација у којима би се знања примјењивала. Несигурна знања би била потискивана новим садржајима, то јест заборављало се много „старог” градива у сусрету са новим.

Циљеви су били, без имало претјеривања, сувише уопштени и неинструментални. Њихово прецизирање у конкретним наставним ситуацијама остављано је наставнику који, често ни уз најбољу вољу, није могао да рашчлани и дефинише „ситне кораке” који га воде циљу. Стога није ни чудо да се данас (додуше не у научним круговима) може чути констатација: *Стара школа није имала циљеве*. Наравно да их је имала, као што их уосталом има и свака друга сврсисходна људска дјелатност, али су, мора се признати, били доста нејасни и непрецизни.

Реформисани наставни планови и програми су рађени циљно. Аутори су покушали прецизно описати циљеве и у том послу су кориштене таксономије наставних циљева, као до сада најпрецизније хијерархијске лествице које кумулативно дефинишу елементе когнитивног, афективног и психомоторног подручја.

Такође, значајна „новина” реформе јесте описно оцјењивање. Сваки наставни циљ пред-

ставља категорију која се вреднује и описно карактерише – оцјењује. Наиме, постигнуће ученика се изражава читавим скалама процјене (на четири нивоа) у којима су евидентирани категорије које су суштинске за савладавање градива и напредовање у датом подручју.

То је, чини се, велика предност у односу на досадашњи систем традиционалног вредновања и нумеричког оцјењивања. Оцјена „4” из неког од предмета није била довољно транс-

паратна ни довољно јасна. Актуелно описно оцјењивање, насупрот томе, и наравно под условом да га наставници зналачки примјењују, нуди доста јасну слику о постигнућу. Свако је подручје издиференцирано на читав низ стандарда (циљеви), те је заинтересованима прилично једноставно да виде напредак дјетета у погледу, рецимо, употребе појмова глас, ријеч, реченица; разумијевања кореспонденције глас-слово, достигнутих аналитичких и синтетичких способности итд.

Традиционална настава почетног читања и писања	Реформисана настава почетног читања и писања
Садржаји су у програму прецизно наведени.	Садржаји су предложени.
Циљеви уопштени, неинструментални, „непрепознатљиви” у конкретним наставним ситуацијама.	Циљеви прецизирани, а при томе су употријебљене таксономије.
Вријеме за реализацију – кратко, само једна година.	Вријеме за реализацију – довољно, три године.
Индивидуализација практично немогућа	Индивидуализација могућа с обзиром на дужи временски период учења.
Концепција учења - поучавање	Основа је активно учење кроз игру.
Облици рада – фронтални и индивидуални, али не и индивидуализован.	Групни и индивидуални облик рада, прилагођен особеностима дјетета.
Метода учења – гласовна аналитичко-синтетичка	Гласовна аналитичко-синтетичка са елементима глобалне методе.
Уџбеник – буквар са могућностима одвојеног, упоредног и комбинованог учења читања и писања. Текстови у букварима углавном „садрже” она слова која су ученици до тада научили, са нешто већом фреквенцијом новонаучених слова.	Основни уџбеник је <i>Чигра слова и гласова</i> , предвиђена претежно за групну обраду слова, али са текстовима који садрже и она слова која дјеца до тада није су учила, дакле, који су подесни за тзв. глобално читање.
Теоријска основа у методичкој литератури иновирана и научно актуелна, али наставнику често непозната.	Теоријска подлога наставнику препоручена кроз обавезан приручник који садржи и веома детаљне припреме за реализацију појединих часова.
Знања су у великој мјери усвојена на репродуктивном нивоу.	Очекује се стицање високо оперативних и продуктивних знања.
Разумијевање се слабо и ријетко провјеравало. Сувише се инсистирало на меморисању.	Разумијевање се поставља у фокус интересовања и обухвата широк распон – од схватања смисла конкретног текста, па до увиђања опште сврхе језичке комуникације.

Ипак, морамо истаћи да су методичке препоруке за наставнике традиционалне школе садржале упутства о стварању детаљних евиденционих листова за сваког ученика у којима би наставник биљежио учеников напредак у свим подручјима. Такође, методичари су говорили и писали о потреби детаљног образлагања сваке оцјене, што у суштини и јесте описно оцјењивање. Ипак, препоруке су једно, а законске обавезе сасвим друго. Методички су захтјеви реформом озакоњени кроз нове програме и то је сигурно напредак у односу на претходно стање.

Погледајмо упоредан преглед неких фактора традиционалне и реформисане наставе почетног читања и писања. Неке су методичке одреднице, оне које су препознате као савремене и актуелне, остале неизмијењене, док су друге, превазиђене и застарјеле, замијењене новијим.

Дефинитивно да „нова школа” није могла, а ни требала донијети сасвим другачију наставну методологију. Задржано је мноштво традиционалних вриједности „старе школе”, оних које је пракса потврдила и подржала. Ипак, неки сегменти су реформом значајно кориговани. То су они елементи који апсолутно не задовољавају критеријуме које пред школу поставља дух времена.

Традиционално провјерена метода за учење читања и писања и даље остаје гласовна аналитичко-синтетичка. Ова метода представља синхронизацију елемената аналитичких, синтетичких и глобалних метода, усклађена је са фонетским карактером нашег писма, нуди бројне могућности за диференцијацију наставног процеса, подржава различите приступе у учењу читања и писања, разликује монографски, групни и комплексни поступак обраде слова итд. Бројне су њене позитивне карактеристике и управо су је оне оквалификовале као савремену и актуелну.

Када почети са учењем читања и писања

Гледишта о почетку описмењавања, то јест о узрасту дјетета које може успјешно да се укључи у учење читања и писања знатно се разликују од аутора до аутора.

Дефинитивно је да садашњица својим темпом научног развоја и техничко-технолошког напретка пред школу као императив поставља што раније описмењавање. Што раније дијете научи да чита и пише, прије ће, боље и ефикасније напредовати у стицању различитих знања, развоју вјештина и навика, стицању компетенција које су му нужан предуслов за успјех у школском учењу, а трансфером знања и у животу. Такође, чињеница да данашња дјеца, живећи у ери високо развијене писане комуникације, у окружењу које обилује писаним порукама и изворима, имају много више искуства и знања о „словима” и њиховом значају, иде у прилог раном описмењавању.

Но, узевши у обзир сложеност читања и писања, комплексност њиховог усвајања и читав низ елементарних корака које треба предузети да би се њима овладало, морамо, ипак, бити опрезни. Претјерано инсистирање на што ранијем описмењавању могло би код незанемарљивог броја дјеце довести до различитих појавних облика дислексије као огромне препреке у учењу. Стога је програмско дефинисање наставе почетног читања и писања деликатан и осјетљив задатак који се опрезно и студиозно мора рјешавати.

У досадашњој школској пракси традиционалне наставе први разред је програмски предвиђао наставу почетног читања и писања првог писма, ћирилице, а реформисани Програм овом подручју поклања посебну пажњу и за њега одређује трогодишње трајање.

Реализација наставе почетног читања и писања у традиционалној школи

Наши методичари (Милатовић, Вучковић) сагласни су у погледу одређивања етапа у овом наставном процесу. Уочавају се три релативно засебна периода:

1. претходне припреме,
2. учење читања и писања,
3. усавршавање читања и писања.

Ове етапе су препознатљиве и диференциране и у програмима реформисане школе.

Претходне припреме су у традиционалном школском систему трајале отприлике два мјесеца и садржавале су велики број различитих вјежби. Ради илустровања тежине овог периода навешћемо их. Вук Милатовић истиће сљедећа вјежбања као неопходна у припремном периоду: визуелна вјежбања; акустичка; препричавање и причање; описивање; вјежбе артикулације; вјежбе дисања; разумијевање и усвајање појмова реченица, ријеч, глас; аналитичка и синтетичка вјежбања; глобално читање; вјежбе у отклањању дијалектализма, локализама, жаргонизама; лексичка и синтаксичка вјежбања и моторичке вјежбе (В. Милатовић, 2005: 75).

Нећемо се детаљно бавити образлагањем појединих врста. Евидентно је да се ова вјежбања пред наставником и учеником налазе као обавезни задаци и њихова реализација је предуслов за даље напредовање у стицању вјештина. Све су претходне вјежбе прилично захтјевне за дијете које је тек пошло у школу. Наравно, има доста и оне дјеце која у школу долазе знајући да читају и пишу, али није мали број ни оних који без тих предзнања несигурним коракоту ступају у учионицу. Такође, није ријетка ни појава да дјеца која „знају” да читају и пишу, то раде неправилно, на „брзину” научена у својим домовима методама срицања или неким другим, аналогним методама по којима се учило у вријеме њихових бака и дједова. Понекад је теже успоставити праву ор-

ганизацију рада са том дјецом него са оном која долазе „као чист лист хартије”.

Нашао би се, извјесно, још велики број разлога који су у прилог тврдњи да је период од два мјесеца прекратак као припремна фаза за учење читања и писања.

Друга етапа је *учење читања и писања*. Њено реализовање трајало је отприлике четири мјесеца, и то два посљедња мјесеца првог и два почетна мјесеца другог полугодишта. Опет могамо констатовати да је и тај период недовољан. Посматрајмо ову фазу очима дјетета. Научити 120 знакова ћириличног писма, уз сва правила њихове употребе у читању и писању, говору и слушању, а уз све то знати смисао написаног/ прочитаног, у ствари је дивовски посао, прави подвиг који су седмогодишњаци, уз много властитог напора, вјештине стрпљивих учитеља и помоћи својих укућана, доста успјешно обављали.

На крају овог периода ученици треба да буду оспособљени да:

- правилно артикулишу све гласове на свим позицијама у ријечи и реченици;
- растављају ријечи на гласове (анализирају) и знају одредити положај и редослијед гласова у ријечи;
- синтетизују гласове у ријечи;
- разликују штампана и писана слова на свим позицијама у већим цјелинама – ријечима, реченицама, тексту;
- пишу слова, ријечи, реченице;
- читају и разумију прочитано;
- савладају основне ортоепске и ортографске норме.

Сасвим је евидентно да су задаци бројни и да је четири мјесеца недовољно за њихову реализацију. Реформисана школа је дефинисала нешто другачију временску организацију за њихово остваривање.

Распоред учења читања и писања може бити организован као одвојено учење читања и писања, паралелно и комбиновано учење, а избор и одређивање за један од начина зависи од бројних фактора, углавном специфичних за конкретно одјељење.

Трећа етапа је *усавршавање читања и писања* и у традиционалној се настави реализовала пред крај првог разреда и почетком другог, након чега се радило на усвајању другог писма. Сасвим је очигледно да употреба ћирилице мора бити усавршена како друго писмо не би збуњивало ученике и како би се избјегло „мијешање” двају писама. Уколико је ћирилица добро и квалитетно усвојена, тада учење латинице није представљало никакав посебан проблем.

Реформисани програм

У реформисаној основној школи настава почетног читања и писања траје читаво трогодиште, то јест реализује се у првом циклусу. Период припреме за почетно читање и писање остварује се у првом разреду, усвајање (или систематско описмењавање) предвиђено је за други разред, а усавршавање читања и писања организује се дијелом у другом, а дијелом у трећем разреду када се учи и латинично писмо.

Оно што дефинитивно морамо позитивно окарактерисати јесте продужено трајање наставе почетног читања и писања, а нарочито истаћи први разред као период припреме за учење читања и писања. Чињеница да велики број дјеце не похађа предшколске установе и нема значајнији фонд знања везан за читање и писање, као и сложеност задатака, те комплексност циљева које треба остварити, јасно и недвосмислено указује да је оваква промјена изузетно потребна. Очекујемо да ће њоме бити значајно олакшано почетно описмењавање. Ако се овоме дода и експлицитан методички програмски захтјев за концептуализацијом ове наставе у игровном духу и

форми, надамо се да ће дјеца веома успјешно и заинтересовано овладати свим знањима, вјештинама, процедурама и процесима које су похрањене у циљевима и задацима.

Општи циљеви наставе овог предмета који се односе на почетно читање и писање су:

- развој четири споразумијевајуће активности: слушање, говорење, читање и писање;
- активирањем говорних активности ученици се оспособљавају да изражавају властите жеље, мисли, осјећања... и да активно комуницирају;
- овладавање читањем и писањем (Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и књижевност, 2005: 16).

Програм је написан циљно, што значи да су оперативни циљеви дати веома прецизно, а садржаји предложени, што наставниковој креативности даје много простора за властито ангажовање и активно учествовање у изградњи наставног курикулума.

Циљеви су бројни и разноврсни (Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и књижевност, 2005: 19). Између осталих, предвиђени су: аудитивна и фонолошка разликовања и осјетљивост, визуелна перцепција, моторичка спретност, увиђање значаја писане комуникације, усвајање основних елемената писања (нпр. уочавање истих графема у тексту, размака међу ријечима и сл.). У суштини, све су то задаци периода припреме за почетно читање и писање који су мање-више били и задаци традиционалне наставе, дакле, реформисана их школа није „открила”, али им, свакако (барем теоријски гледано), јесте пришла на начин примјеренији дјетету на почетку школовања. Међу активностима које програм предвиђа морамо уочити да се инсистира на игри, употреби великог броја групних активности, употреби разноврсних наставних средстава, од уџбеника, сликовница, компјутерске технологије, па до различите амбала-

же за производе које свакодневно користимо и која има натписе, дјетету одавно визуелно познате. Постоје предлози за изузетно разноврсне активности, као што су: „читање” на основу илустрација, заједничко читање, самостално стварање сликовног текста, заједничко писање, индивидуална израда „књига” комбиновањем цртања, лијеplења, писања итд.

Неке од побројаних активности реализују се и у традиционалним учионицама, али неке од њих нијесмо имали прилике видјети у широј употреби у наставној пракси. Такво су, рецимо, заједничко читање и индивидуална израда „књига” комбинованом техником.

У нашој се школској пракси инсистирало на индивидуалном (гласном и тихом) читању. Упоредимо заједничко читање са хорским пјевањем да бисмо јасније сагледали његов значај у разреду који се припрема за учење читања. Прије свега, лакше је пјевати у хору него соло, а захваљујући мањем степену стреса, мање се и гријеши. Један глас који самостално интерпретира изложен је студиозном посматрању и склонији погрешкама. Већ сама пажња и концентрисаност већег броја људи чини извођача уплашеним. Веома је слична ситуација и са читањем. Самостално почетничко читање није савршено. Шчитавање не звучи као течан и флуентан говор. Несигурни мали читачи су сувише уплашени од свог „јавног наступа” у одјељењу. То неповољно утиче на њихову емоционалну стабилност, на концентрацију, на ритам и темпо говорења/читања. Стога се заједничко читање предлаже као корисна активност у цијелом првом трогодишћу основног школовања, која дијелом развија читачке вјештине и компетенције, а дијелом дјецу ослобађа страха и треме од самосталног читања. Нарочито је вриједно у првом разреду када дјеца читају глобално, то јест, када још увијек не познају у довољној мјери структуру текста и његове саставне дјелове, већ их визуелно препознају.

Индивидуална израда „књига” је, такође, релативна новина реформисане школе. Доду-

ше, нетачно би било тврдити да наставници традиционалне наставе нијесу били свјесни колико самосталан стваралачки рад ученика значајно доприноси квалитету његовог знања. Ова се активност схвата и реализује као игра која учи дијете да воли књигу уопште и да с њом често проводи вријеме. Дијете, „правећи” властиту књигу, упознаје правила, начине, критеријуме израде, развија своју креативност и маштовитост, моторички се усавршава кроз занимљиве активности, увиђа значај књишке комуникације, интересује се за књиге својих другова и друга-рица, а посредством овог, и за остале, оне књиге које је за њега већ неко урадио. Наставник у традиционалној школи није, морамо признати, имао времена да се бави оваквим видом учениковог стваралаштва. Садржаји су га тјерали да иде даље и да се нада да ће заинтересованост дјеце за књигу доћи сама од себе.

Други је разред предвиђен за систематско описмењавање, то јест, за учење читања и писања. Оперативни циљеви које програм дефинише (Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и књижевност, 2005: 29), између осталих су: препознавање гласова, појединачних ријечи и реченица; употреба појмова реченица, ријеч, глас, слово; усвајање технике почетног читања (читање слова, шчитавање, наглашавање ријечи, препричавање краћих текстова, заједничко читање/слушање, дијалошко читање, учествовање у вођеном читању, самостално читање); упознавање и усвајање почетног писања (вјежбање писања, записивање гласова малим и великим словима, правилно повезивање слова у ријечи, упознавање са ћириличном компјутерском тастатуром, заједничко писање; уочавање значаја писања).

Ово су само неки од предвиђених циљева, а везани су за учење читања и писања. Сваки од наведених циљева представља категорију која се вреднује и описно оцјењује код ученика.

Вођено читање је релативно нов задатак или иновативна активност. У традиционалној

се настави практиковало цјеловито читање текста од стране ученика. Ова врста читања има своје непревазиђене квалитете и, као таква, остаје и у реформисаној настави. Дијете, читајући текст у цјелини, упознаје све његове сегменте, доживљава га и разумије у потпуности (М. Вучковић, 1993: 71). Такозвано „штафетно” гласно читање било је методички анахронизам, али се, ипак, неријетко могло чути у учионицама разредне наставе. Дефинитивно је да у току таквог читања дјеца обраћају пажњу само на праћење „докле је друг дошао”, јер ће неко од њих наставити. Оваква врста читања не дозвољава уживљавање ученика у текст нити им омогућава потпуно разумијевање прочитаног.

Вођено читање јесте „испрекидано”, али не било како и не сасвим случајно. То је читање с брижљиво испланираним паузама. Наставник прије часа одређује станке, застоје у читању. То су кључна мјеста за развој радње, „раскршћа” са којих дешавања могу тећи у разним правцима. Дио текста се прочита дјеци, а затим се прави кратка пауза у току које се дјеца питањима подстичу да изнесу своје дотадашње утиске и запажања, али и своја предвиђања везана за даљи ток догађаја. Ако имамо у виду да је предвиђање тип стваралачког рјешавања проблема, морамо констатовати да ово читање директно утиче на развој стваралачког мишљења. При томе, није уопште од пресудне важности да дјеца „погоде” даља дешавања (изневјерени хоризонт очекивања у читању књижевноумјетничких текстова је од големог значаја за стварање естетске дистанце и вредновање текста као новине), битно је да изнесу своје претпоставке чију ће потврду с нестрпљењем очекивати, те тако бити мотивисани и заинтересовани да чују остатак текста.

У трећем разреду дјеца усавршавају читање и писање ћириличног писма и усвајају латинично писмо. Програмски је предвиђена реализација многобројних циљева (Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и

књижевност, 2005: 39). Између осталог, ту је развој способности: течног и правилног, гласног и тихог читања обају писама; изражајног читања (одговарајућим ритмом и темпом, правилном интонацијом и паузирањем, уз поштовање знакова интерпункције); самосталног писања и разумијевања прочитаног. Као активности, налазимо и предвиђена разноврсна вјежбања, заједничко и самостално читање, вођено и истраживачко читање, писање по диктату и самостално писање итд.

Наставни програм садржи и дидактичке препоруке за поједине разреде у оквиру којих се дају и основна теоријска образложења појединих програмских компоненти. Наставник се, једноставно речено, обавјештава о савременим научним достигнућима и схватањима наставе почетног читања и писања, нарочито оним која су узроковала промјене у програмској концептуализацији, организацији и структури. Много детаљније је наставни програм конкретизован у Приручнику за наставнике. Ауторице су, уз остало, предложиле и скице припрема за реализацију појединих циљева, што наставнику умногоме олакшава посао и усмјерава га ка креативном допуњавању и имплементирању дате основне структуре. Ипак је оправдано запитати се о реализацији овако прецизно и детаљно планиране наставе. Наиме, постоји бојазан да ће велики број наставника избјећи додатне напоре и једноставно поступити по „рецепту” из Приручника, који, ма како добар и инвентиван био, не може одговарати свакој школи и одјељењу. Методички је потпуно неоправдано користити исте припреме на два различита часа. Диференцијација наставног процеса је обавеза савремене школе. Ауторке Приручника су у његовој изради показале висок ниво стручности и професионалног знања, те је у том контексту оправдано претпоставити да су у оваквој верзији Приручника покушале да „приволе” наставника на квалитетан рад у реформисаној школи, олакшавајући му припремање и планирање наставног процеса и

усмјеравајући његову пажњу на реализацију у складу а савременим свјетским стандардима.

Закључна разматрања

С обзиром на стање у традиционалној настави, на ефекте и исходе образовања, морамо констатовати да је реформа образовног система била неопходна. Заиста је било крајње вријеме да се школски систем заснује на савременијим сазнањима из методичких, али и осталих сродних дисциплина и да се учини флексибилнијим и отворенијим, да почнемо водити рачуна о развоју мишљења, рјешавању проблема, активном и стваралачком учењу прилагођеном појединцу, о игри као основи рада са дјецом.

Настава почетног читања и писања увијек је била доста компликован и деликатан посао. Непрекидно се настоји истраживачким напорима доћи до бољих рјешења, оних која више одговарају природи и особинама дјетета, карактеристикама самих процеса читања и писања, те карактеру језика и правописа који је предмет учења. Чињеница је да је ово учење прва велика школска обавеза и, стога, ако читање и писање буде мукотрпно и тегобно, ако се од дјетета тражи много више него што оно у том тренутку може, постоји огромна опасност да дјетету школа умјесто „училишта” буде „мучилиште”.

Теорија на којој се темељи методички систем почетног читања и писања доста је унапредовала. Настава почетног читања и писања у реформисаној основној школи утемељена је (према ономе што се да видјети из Наставног плана и програма, приручника за наставнике и учбеника) на најсавременијим сазнањима (фонолошким, лингвистичким, комуникацијским, психолошким...).

Видјели смо, барем једним дијелом, и у овом раду да реформа није негирала традиционалну наставу у потпуности, чему морамо дати позитиван предзнак. Није добро, мишљења смо,

рушити читав један систем који је годинама прилично успјешно (не и савршено) обављао свој посао. Много је рационалније извршити селекцију, па све оно што је остваривало циљеве и имало вриједности, а није у колизији са савременим сазнањима, оставити у новом систему као традиционално провјерено, добро и корисно.

То је, чини се, у доброј мјери и учињено. Све корисне компоненте традиционалне наставе можемо препознати у реформисаним програмима. Нови програми садрже и низ иновантних елемената. Прије свега, то су: циљно планирање, описно оцјењивање, трогодишње трајање наставе почетног читања и писања, шира употреба глобалне методе, инсистирање на индивидуализацији наставе, остављање простора наставнику да у складу са специфичностима свог одјељења испланира један дио садржаја итд.

С нестрпљењем очекујемо резултате првог екстерног тестирања у Црној Гори, реализованог у мају 2007. године. Питамо се какве ће резултате дати реформисана настава и колико су, заиста, напори који су уложени у иновирање система ефикасни. Планирање и програмирање наставног процеса је ваљано обављено. Доста труда и напора је учињено да се концепција нових програма што јасније представи наставницима – практичарима, у почетку кроз различите врсте семинара, а сада и кроз иновирани програме Студијског програма за образовање учитеља на Филозофском факултету у Никшићу.

Не знамо је ли реформа у потпуности, у свим сегментима, „погодила” захтјеве и потребе актуелног тренутка у настави. Оно што је скоро извјесно јесте да је у великој мјери измијенила круту и ригидну програмску концепцију учинивши је флексибилном и адаптивном. Можда ће резултати тестирања и искуства укључених показати да неке сегменте треба кориговати, али, ипак, морамо констатовати да је крајње вријеме било да се „крене”, да се школска пракса тргне из стања благог полусна и широм отвори очи према сутрашњици.

Литература

- Вучковић, Мирољуб (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук (2005): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд, ТОРУ.
- Министарство просвјете и науке РЦГ (2005): *Предметни програм за наставни предмет матерњи језик и књижевност*, Подгорица, Завод за школство.
- Поповић, Душанка и Кузмановић, Дијана (2006): *Чигра слова и гласова (приручник за наставнике)*, Подгорица, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чудина-Обрадовић, Мира (2000): *Кад краљевна пише краљевићу*, Загреб, Удруга родитеља Корак по корак.

Summary

Teaching initial reading and writing is the topic continually present in scientific circles. Theory advances, there is much research, and this is the basis upon which teaching praxis is improved.

Traditional concept of this teaching area has not been on sufficient level of success. Non-instrumental aims, formalized approach to aims, numerical assessment, to short period for learning initial reading and writing through primarily frontal form of work are only some of the elements which were about to be changed or improved.

Curriculum of the reformed school in Montenegro made the whole sequence of innovations, among which there are the central ones: precise aim planning, flexible suggestion of teaching contents, descriptive marking, insisting on individualized and speech approach, a three year period for realization of the aims. Nevertheless, many traditional and approved methodological components have been preserved.

In this paper, we have tried to present actual theoretical basis upon which initial teaching of reading and writing is based. We have also given a comparative review on traditional and reformed concept of this teaching area and of course to determine how innovations change the role of a teacher and a student.

Key words: *teaching initial reading and writing, student, teacher, curriculum, aimed planning.*

**Кратки
научни прилог**

Бранка Арсовић
Учитељски факултет, Ужице



**Употреба хипервидео у циљу
унапређења наставе
- учење путем колаборативног
креирања хипервидео -**

Резиме: У овом раду је представљен концепт наставе засноване на коришћењу хипервидео. Концепт такве наставе укључује: а) развој хипервидео технологије, б) изучавање учења са хипервидео системима и в) примену истраживања на стицање знања путем писања текстова или хипертекстова за хипервидео. Демонстрирано је како колаборативно креирање хипервидео може подржати процес трансформације знања. У првом делу рада се разматра хипервидео систем који омогућава колаборативне дизајнерске способности учесника. Затим је концепт наставе детаљно представљен, да би се коначно показало да су добијени резултати процене сагласни са претпоставкама, што показује да је предочени концепт наставе и учења путем хипервидео успешан.

Кључне речи: хипервидео, хипермедиј, знање, учење.

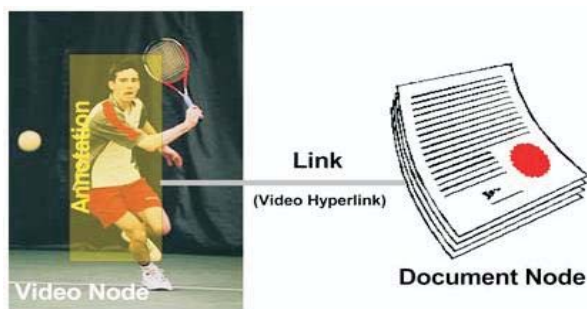
Увод

Хипервидео се дефинише као хипермедиј заснован на видео технологијама који комбинује нелинеарно структурисање информација и динамичко, аудио-визуелно презентовање тих информација (видеом се представљају реалне слике или анимације). У хипервидеоу видео информације су повезане са различитим врстама додатних информација (као што су писани материјали или њихови аудио записи, слике или други видео записи). Корисници могу да кликом миша на осетљиве области у оквиру видеа приступе тим додатним информацијама (Слика 1). Основна и једина разлика између осетљивих области у хипервидеоу и линкова у хипертексту је та да осетљиве области имају просторне и привремене карактеристике.

Ово дозвољава наглашавање и означавање појединих објеката или особа у видеу за унапред дефинисани временски оквир. Главна разлика између видеа у традиционалном хипертексту и хипервидеоу лежи у важности додељеној самом видео запису. У хипертексту видео записи су, често, илустративни и опционални, док у хипервидеоу, видео секвенце чине „скелет” система. Тако су елементи видео записа и додатних информација међусобно испреплитани и проткани на такав начин да се видео запис може интерактивно гледати, али се њиме може и управљати у нелинеарном поретку.

Дефинисање хипервидео линкова у видео секвенци омогућава аутору да приступом одређеним објектима/особама укљученим у видео запис, приступи и додатним информацијама. Овај кон-

цепт је унапређен развијањем кооперативног хипервидео система који подржава колаборативно креирање хипервидео система, у којем чланови групе могу размењивати своје идеје. Систем омогућава заједничку обраду видео материјала, као и промену хипервидео презентације у зависности од нивоа знања у ма којој групи. У овом светлу, хипервидео се може дефинисати као динамички информациони простор (*dynamic information space* DIS), који се може мењати и ширити као основа за размену знања и за комуникацију. Овакав динамички информационални простор (DIS) интегрише интерактивне видео записе, додатне (допунске) информације и комуникацију.



Слика 1.

Кориснички рачунарски интерфејс је заснован на описаном моделу. Модел даје различите приказе у оквиру графичког корисничког интерфејса, да би приступио одређеним деловима динамичког информационог простора, а у форми различитих типова чворова у самом DIS-у:

- *видео чворови* су видео секвенце које садрже осетљиве области које су презентоване у видео приказу. Постојање осетљивих регија је обелодањено њиховом визуелизацијом у видео дисплеју. Како оне могу ометати неке образовне ситуације, онда је на кориснику да иницијализује процес њихове визуелизације. Хипервидео линкови могу бити активирани кликом миша на одговарајућу осетљиву регију. Шта више,

видео приказ допушта корисницима да генеришу сопствене осетљиве регије.

- *додатне (допунске) информације* су презентоване у посебном, одвојеном приказу и могу бити у облику различитих медијских типова (нпр. текстови, слике, анимације, аудио записи итд.). Могуће је повезати више различитих чворова са додатним информацијама са једном осетљивом облашћу у оквиру нашег система.
- *комуникациони чворови* описују конверзацију међу корисницима и стога су веома контекстуализовани. Комуникациони приказ представља конверзацију групе у облику текст-дијалога (chat). Дијалог се увек односи на објекат у видеу или на одређени информациони чвор.
- четврти приказ омогућава разоткривање и упознавање *структуре хипервидео* у циљу подржавања оријентације корисника у оквиру корисничког графичког интерфејса.

Уређење свих типова чворова у оквиру структуре визуелизовано је у текст-заснованом маниру. Корисници могу претраживати навигациони приказ и активирати хипервидео линкове, који ће довести до презентовања садржаја у повезаним приказима.

Овакви капацитети, за узврат могу бити искоришћени у контексту формалног образовања, као што ће бити описано у даљем излагању.

Колаборативни хипервидео дизајн

У свету, током задњих година, понуђен је велики број курсева у школама и на факултетима који се фокусирају на колаборативном дизајнирању мултимедија од стране ученика/студената. Са конструкторске тачке гледишта, према познатим чињеницама може се претпоставити да се на тај начин омогућава креирање образовних контекста, које карактеришу важне особине, којима се побољшава разумевање и трансфер знања:

ученици треба да реше реални, аутентични проблем презентовања неке теме у оквиру њиховог хипермедија, а на прикладан начин. Ангажују се у активном и конструктивном процесу учења, а због сложености задатка који се може решити само у сарадњи приморани су да артикулишу и усагласе своја различита мишљења.

Међутим, прављење хипермедија је веома комплексан задатак: није лако постићи равнотежу између захтева садржаја који треба презентовати и захтева дизајна који поставља хипермедиј. Сходно томе, проблеми који могу искрснути у таквим пројектима су првенствено последице превеликог обраћања пажње на дизајн хипермедија, а на уштрб садржаја који се често само „копира и прилепљује“ (сору/paste). Или су такви да ученици представљају да ученици представљају садржај на такав начин, који је неприладан за одређени формат хипермедија. Последица оба случаја је та да ученици развијају површно схватање предмета и материје која је представљена у њиховом раду. Због тога је, очигледно, потребно и неопходно пронаћи одговарајућу равнотежу у подстицању приказивања садржаја, с једне стране, и подстицању креирања хипервидео дизајна, с друге стране.

Овај закључак је донет аналогно идеји проистеклој из истраживања писања традиционалног текста и хипертекста. Узимајући у обзир настајање текста, Береитер и Скардамалија (Begeiter, Scardamalia, 1987) закључују да писање текста може допринети стицању знања само кад је текст формулисан у оквиру сталне интеракције између садржајно повезаних знања (теме назначене у тексту) и реторичких знања (дизајн текста, предвиђени аудиторијум, жанр... итд.). Ова проблемски оријентисана процедура (звана трансформисање знања) захтева од аутора да преиспитају и прошире сопствена знања о тој теми.

Разматрајући писање хипертекста Стал и Броне (Stahl и Bromme, 2004) су користили модел трансформисања знања као основу за испити-

вање услова и токова учења путем конструисања/креирања хипертекстова и за развијање програма за универзитетске курсеве, респективно. Доказали су да креирање хипертекста поставља специјалне захтеве током дизајна документа, а кроз особености самог хипертекста, чворове, линкове и мулти-линеарну структуру. Како су то детаљно објаснили, ток писања чворова (текст информација), одабир одговарајућих линкова, планирање целокупне структуре и флексибилних начина читања, могу резултовати продубљивањем знања о концептима укљученим у предметну материју, бољим разумевањем семантичке структуре обрађиване материје и флексибилнијим начином коришћења новостеченог знања.

У дизајнирању хипервидеа реторичко и дизајнерско знање које треба да усвоје ученици је чак шире и свеобухватније дефинисано него што је то случај приликом писања хипертекста (Zahn, Schwan и Barquero, 2002). Од изузетне је важности размотрити који је систем симбола одговарајући за коју врсту информација, које информације треба да буду представљене као динамичке информације у видео запису, а које је боље презентовати као статичке информације у додатним текст чворовима. Даље, нови тип линка, тзв. осетљиве регије у видеу, одређује нове врсте одлука о постављању линкова и дизајнирању свеопште хипервидео структуре. Претпостављамо да ће ова разматрања допринети стварању одговарајућег модела проблема (Knitsch, 1998). А ово би, за узврат, требало да помогне ученицима да боље разумеју разматрану тему и да буду у стању да је флексибилније користе у пренетим ситуацијама.

У иностранству је, увелико, покренута серија регуларних факултетских курсева о „учењу са новим медијима“ (нпр. на Универзитету Muenster, у Немачкој), али је такво „учење са новим медијима“ уведено и у основне и средње школе да би се испитало да ли комплексним задатком дизајнирања хипервидеа могу управљати

студенти и ученици и да би се испитало која је врста наставне помоћи потребна ученицима. Ослањајући се на њихова искуства можемо извести одређене закључке и дефинисати неопходне кораке у учењу кроз креирање хипервидео, а који се могу применити и у нашем школском окружењу.

Хипервидео дизајн у школском окружењу

Разматрајући употребу хипервидео у циљу унапређења наставе, посебно се намеће учење кроз креирање хипервидео. При томе хипервидео морају бити дизајнирани и развијани од самог почетка, тј. ученици морају да планирају сав видео материјал и додатне информације које га прате, да пишу и осмисле текст-подлогу и текст-чворове, да филмују и едитују видео записе, као и да интегришу различите видео записе и додатне напомене у кохерентну хипервидео структуру. Приказ једног ученичког хипервидео видимо на *Слици 2*.



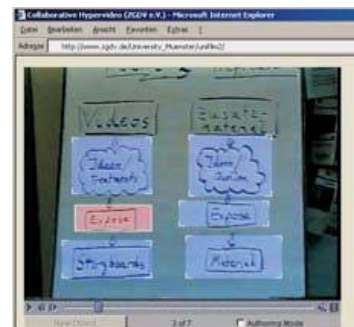
Слика 2.

При планирању једне наставне теме или области која ће бити обрађена путем учења кроз креирање хипервидео ослањамо се на искуства заснована на резултатима испитивања (Stahl и Bromme, 2004), о писању хипертекста у средњим школама и на неколико експеримената о стицању знања путем писања хипертекста. Узимајући у обзир њихова искуства, примењујући на карактеристичне захтеве основношколског образовања, уважавајући и специфичне карактеристике

хипервидео, могу се извести следећи закључци. Програм обраде наставне теме кроз хипервидео састоји се од пет јединица/етапа кроз које се ученици обучавају да свесно и наменски користе особине новог медија. Свака од наставних етапа покрива један аспект, којим треба овладати током креирања хипервидео. У даљем излагању биће редом изложене свих пет етапа.

1. Развијање основног разумевања хипервидео дизајна

Као прво, ученици морају разумети шта је то хипервидео. Знање о текстовима и жанровима је важно за разумевање текста и његово стварање. За нови „хипервидео“ медиј ученици немају никакве шеме по питању таквих регуларности, па се могу ослонити на познатији, али не баш прикладан, медијски формат. Да би ученицима приближили идеју хипервидео, треба покушати са „концептом видео мапе“, која визуелизује фазе планирања видео чворова и додатног материјала (*Слика 3*). Овај видео омогућава ученицима да испланирају, креирају и преправе своје материјале, користећи хипервидео систем од самог почетка њиховог дизајнерског посла. Шта више, могућност дискусије у концепту видео мапе је проширена уз помоћ уграђеног *chat* алата. Ученицима је омогућено да коментаришу и расправљају о својим идејама, закључцима и теоријама, у оквиру хипервидео система. Могућност рада са хипервидео софтвером од самог почетка суштински унапређује схватање хипервидео



Слика 3.

код ученика. Они развијају конкретне менталне моделе сопствених хипервидеа, а материјали се могу сукцесивно унапређивати ка будућим верзијама, све док хипервидео не буде спреман.

2. Прављење видео и текст чворова са додатним информацијама

Ученици морају одлучити које садржаје желе да укључе у свој хипервидео, као и да дизајнирају видео материјал и додатне информације. Важна одлука коју ученици треба да донесу јесте: који је систем симбола погодан за коју врсту информација? Уз помоћ концепта „видео мапе“ ученици се подстичу да планирају видео чворове и додатне, пратеће материјале у серији од три корака: морају да развијају основне идеје, експозеа и уводне приче за видео записе, пре него што им буде дозвољено да снимају филмовање материјале. Паралелно са овим, од њих се тражи да развију сопствене идеје, експозеа и конкретне чворове за додатне материјале (прилоге). Приликом креирања прилога, од ученика се тражи да обрате пажњу на два генерална принципа: 1) сваки чвор би требало да садржи само неопходан опсег информација које се директно односе на одређени видео садржај; даље, 2) сваки текст чвор мора бити разумљив без даљег читања других чворова.

Од ученика се тражи да дизајнирају и осмисле додатне материјале и информације, имајући у виду ове принципе.

3. Организовање целокупне структуре хипервидеа

У току ове етапе од ученика се тражи да дискутују макроструктуру садржаја. На тај начин, постиже се циљ ове етапе, а то је да се унапреди ученичко разумевање структуре. Да би дизајнирали свеукупну структуру за своје хипервидеа, ученици морају да испланирају структуру сваког појединачног хипервидеа (једног видеа и битних прилога и додатних информа-

ција) и још то како да уграде сваки појединачни у целокупни хипервидео. Планирање појединачног хипервидеа углавном захтева планирање начина повезивања информација, као и одлучивање да ли је потребно укључити и референце на други видео. За планирање свеобухватне структуре од ученика се тражи да конструишу мапу концепта, којом представљају релације између свих појединачних хипервидеа и чворова са прилозима и додатним информацијама.

4. Разматрање вишеструких перспектива у хипервидеима

Током четврте етапе пред ученике се поставља задатак да размотре различите корисничке перспективе и да прикажу различите начине навигације. Ова идеја је заснована на когнитивној теорији флексибилности (CFT, Jacobson и Spiro, 1995). CFT разматра како знање о комплексној („лоше структурисаној“) области, може бити усвојено на начин који омогућава његово флексибилно коришћење. Циљ је стимулисати трансфер знања, учење и избећи „инертно знање“, тј. знање које ученик може репродуковати, али не и применити у конкретним проблемским ситуацијама. Уколико се од аутора захтева да размотре и усвоје различите корисничке перспективе, знање може бити усвојено на начин који подржава флексибилну примену самог знања. Узимајући у обзир дизајн хипервидеа, бројне перспективе се могу укључити на различитим нивоима. Као прво, могуће је повезати перспективе путем видеа, нпр. у хипервидеу о некој природној појави могло би бити корисно представити исту појаву, сцену из различитих перспектива камере, или приказати паралелне видео записе исте појаве који се разликују у неким аспектима. У кооперативном хипервидео систему такође је могуће повезати различите прилоге са једном осетљивом регијом у видеу. Шта више, могуће је интерпретирати исту сцену у видеу из различитих перспектива. На нивоу свеобухватне стру-

ктуре која повезује све појединачне хипервидее (види етапу 3) ученици могу планирати различито вођене туре или различите структурне прегледе за публику са различитим погледима и интересовањима. На тај начин, хипервидео нуди бројне могућности о којима треба размислити и укључује бројне перспективе.

5. Планирање и постављање осетљивих регија и линкова

Кроз пету етапу од ученика се тражи да разматрају постављање осетљивих области у њиховом хипервидеима, као и повезивање са јединицама додатних информација (прилога). Линкови имају две важне, блиско повезане функције: они омогућавају кориснику навигацију кроз хипертекст и представљају семантичке релације међу садржајем чворова. На тај начин, селекција могућих линкова има значајан утицај на навигацију и на разумевање садржаја. Из тога закључујемо да је повезивање чворова осетљив задатак, који би требало да резултира дубљом обрадом садржаја (информативног). Покушавамо да унапредимо битност и разумевање семантичких релација, на тај начин што од наших ученика тражимо да поткрепе чињеницама сваки линк који желе да поставе. Ученици морају да размотре коју врсту семантичке релације желе да изразе линком, као и зашто та релација може бити битна у контексту појединачног чвора.

Важно је приметити да свака етапа може дати резултате, чак и у ревизији развијања материјала. Шта више, процес дизајнирања хипервидеа би требало схватити као циркуларни процес, чак и ако су етапе аранжиране у наставном редоследу.

Оцена учења путем креирања хипервидеа

Колико је познато, до сада има мало емпиријских података и доказа о ефектима наставних етапа о усвајању знања путем дизајнирања хи-

первидеа. Инострана искуства (која су у сваком случају бројнија од наших) наводе на логичан закључак да и врста и облик курса (наставне теме или области, која се обрађује овим путем) могу бити значајни као подршка трансформацији знања у методи учења путем дизајнирања хипервидеа.

Резултати неких изведених огледа потврдили су сумње стручњака по питању критичних мената у наставном програму од пет етапа. Показало се да је главни проблем способност развијања правилне идеје о томе шта је хипервидео јер су у већини случаја он пореди било са традиционалним наставним филмовима, било са традиционалним хипертекстом. Такво схватање се, нормално, одражава на планирање даљих акција у процесу дизајнирања, било у виду фокусирања на превише видео записа или у давању превише важности прилозима и додатним информацијама. Ово такође води значајно дужим видео записима и мањем броју линкова између видеа и прилога.

Проблем који се такође често јавља, а који је потребно превазићи, јесте тај да се све релевантне информације дају у видеима па се онда сви прилози и додатне информације чине неважним за разумевање самог видеа. Такође, постоји и обрнута, исто толико проблематична, ситуација. Када се већи део битних чињеница из видео записа даје у прилозима, па сам хипервидео делује неважно. Даље, потребно је избећи да хипервидео буде само један, усамљен видео, уместо да више њих буде интегрисано у свеобухватну структуру хипервидеа, која омогућава бројне начине навигације кроз информације.

Такође, уколико су разлике у мишљењу чланова радне групе, по питању битних информација о теми која се обрађује, као и по питању дизајна самог образовног окружења, непремостиве, може бити показатељ да уопште није дошло до антиципираног процеса трансформисања знања.

Овакви резултати и сазнања могу се сматрати првим и основним путоказима и саветима

за даље развијање учења кроз дизајнирање хипервидеа, али, у сваком случају, подржавају претпоставку о неопходности дидактичког концепта као што је претходно изложени наставни програм, заснован на пет наставних етапа.

Закључак

Може се закључити да је могуће интегрисати комплексан задатак дизајнирања хипервидеа у регуларне наставне програме. Али, од велике је важности структурирати задатке за ученике. Модел трансформисања знања даје корисно препознавање потребе за равнотежом у усмеравању ученика при фокусирању на хипервидео дизајн и наставни садржај хипервидеа. Ко-

ристили смо пет наставних етапа да бисмо постепено научили ученике да се носе са могућностима и одликама хипервидеа.

И поред тога, стечена искуства треба посматрати само као стартну позицију за експериментално усавршавање и истраживање вредности и могућности учења путем хипервидеа. Отворила су се многа питања. Разматрајући будуће могућности, искуства из ових области могу бити коришћена за спровођење низа контролисаних експеримената, у циљу истраживања одређених аспеката учења путем колаборативног дизајна хипервидеа.

Литература

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987): *The psychology of the written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stahl, E., & Bromme, R. (2004): *Learning by writing hypertext: A research based of university courses in writing hypertext*, In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing*, 2nd edition, (pp 547-560), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zahn, C., Schwan, S., & Barquero, B. (2002): Authoring hypervideos: Design for learning and learning by design, In: Bromme, R., & Stahl, E., *Writing hypertext and learning: Conceptual and empirical approaches*, Oxford: Elsevier Sciences.
- Knitsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York: Cambridge University Press.
- Jacobson, M., & Sapiro, R. J. (1995): Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation, *Journal of educational computing research*, 12(4), pp. 301-333.

Summary

This paper is about the concept of teaching based on the use of hyper-video. The concept of this teaching includes: a) development of hyper-video technology, b) studying learning with hyper video systems, c) application of research on gaining knowledge by writing texts or hyper-texts for hyper-video. It has been demonstrated how collaborative crating of hyper video can support the process of transforming knowledge. The first part of the paper is about hyper video system which enables collaborative design abilities of participants. Further on, the concept of teaching has been shown in detail, so that finally it can be shown that the given results of the estimation are in accordance with assumptions what show that the shown concept of teaching and learning by hyper video is successful.

Key words: hyper video, hyper medium, knowledge, learning.



**Др Драгољуб Вишњић,
Др Драган Мартиновић,
Мр Ивана Милановић**

**Факултет спорта и физичког васпитања, Београд
Учитељски факултет, Београд
Факултет спорта и физичког васпитања, Београд**

**Кратки
научни прилог**

Дидактичко-методичко упутство за реализацију спортских игара у млађим разредима основне школе



Резиме: Програми физичког васпитања за први, други, трећи и четврти разред садрже и моторичке садржаје који оспособљавају ученике да науче и примењују у нашим условима најприступачније спортске игре: кошарку, рукомет, одбојку и фудбал. Смисао реализације наведених садржаја је да ученици оба пола науче основне елементе технике, тактике и правила како би игре стваралачки примењивали на часовима физичког васпитања и у слободној самоорганизованој игри.

У раду су презентовани и анализовани програмски садржаји из рукомета, кошарке, одбојке и фудбала и дидактичко-методичка упутства, са циљем да се укаже да само методичним и осмишљеним радом наставници могу постићи добре резултате и задовољити ученичке потребе за кретањем, применом спортских игара у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: основи спортских игара, млађи разреди, основна школа, наставник, ученик.

Увод

Савремени динамичнији начин живота, пун најразличитијих информација, захтева осмишљене приступе у образовању деце и омладине. Физичко васпитање посматрано као „предмет“, „вештина“ и саставни део васпитања задржало је незаменљиву улогу у интегралном развоју личности. Циљ физичког васпитања је основно полазиште за оперативно деловање како у настави тако и ванчасовним активностима.

„Циљ физичког васпитања је да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада”¹

1 Програм физичког васпитања за први разред основне школе: *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 10, 12. 08. 2004: 63.

Саставни део „разноврсних и систематских моторичких активности” физичког васпитања су елементарне моторичке и спортске игре које су и метод и незаменљиво средство систематског решавања задатака физичког васпитања.

Применом игара се доприноси:

- подстицању раста и развоја;
- развоју и усавршавању моторичких способности;
- стицању моторичких умења и знања неопходних за њихово усвајање;
- усвајању знања ради разумевања значаја и суштине физичког васпитања;
- формирању морално-вољних квалитета личности;
- оспособљавању ученика да стечена умења, знања и навике користе у свакодневним условима живота и рада.

Програмски садржаји спортских игара

Реализација садржаја спортских игара доприноси да стечена знања допринесу непосредном учешћу у њима-самоактивности. Процесом систематског учења и вежбања ученици се са играма упознају и овладају.

Ради бољег прегледа основних задатака и вежбања даје се њихов табеларни преглед.

За све спортске игре предвиђено је организовање такмичења између група у одељењу.

Програмском делу *Основи спортских игара* претходи програмски део под називом *Основи тимских игара* које је саставни део програма физичког васпитања за трећи разред.

Програмска целина *Основи тимских игара* обухвата:

а. обучавање основних ставова и кретања без лопте који су карактеристични за поједине спортске игре,

Табеларни преглед програмских садржаја спортских игара у четвртм разреду

Спортска игра	Програмски садржаји
Рукомет	Додавање и хватање лопте. Вођење лопте-заустављање и шутирање из места. Скок-шут (за ученике који су у стању да савладају овај елемент). Игра са смањеним бројем играча (3 : 3) уз учење и промену основних елемената тактике (откривање играча, покривање играча, враћање у зону одбране, прелазак из одбране у напад).
Кошарка	Вођење лопте у месту обема рукама са променом ритма (жонглирање). Додавање и хватање лопте у месту и кретању и њихова примена у ситуационим условима (са учешћем основних елемената тактике: откривање играча, покривање играча, одузимање лопте, враћање у одбрану, полазак у напад). Шутирање из близине са леве и десне стране („испод коша”) после вођења и заустављања. Кошаркашки двокорак (за моторички напредније ученике). Игра 3:3 са применом основних елемената тактике (откривање играча, покривање играча).
Одбојка	Вежбе додавања-одбијања лопте прстима унапред, бочно (и преко главе за напредније ученике). Примена додавања у игри. Игра на смањеном терену преко ниске мреже или ласта са смањеним бројем играча у односима 2 : 2 и 3 : 3.
Фудбал	Вођење лопте праволинијски и са променом правца. Додавање и примање лопте различитим деловима стопала (унутрашњим, „пуним” и спољним) у месту и кретању. Шутирање лопте унутрашњим и пуним делом стопала. Игра са основним правилима малог фудбала.

б. обучавање основних манипулативних покрета и кретања са лоптом.

Код прве групе кретања нарочито се инсистира на положајима и покретима руку и ногу карактеристичним за поједине спортске игре. Предвиђена су кретања напред-назад, лево-де-

сно, цик-цак и окретање око једне ноге (пивотирање).

Друга група кретања се односи на учење основне, то јест елементарне технике у складу са могућностима ученика оба пола. Ова кретања наведена су табеларно.

Табеларни преглед програмских садржаја тимских игара у трећем разреду основне школе

Тимска игра	Програмски садржаји
Рукомет	1. Учење држања лопте са две и једном руком у ставовима карактеристичним за рукомет.
	2. Замахом подизање лопте на горе до висине рамена уз одвајање лопте на једној шапи (наизменично се ради у обе стране- одвајање лопте на десној и левој шапи).
	3. Додавање лопте једном руком и хватање лопте у месту.
	4. Додавање и хватање лопте са кретањем унапред и враћањем уназад на почетну позицију.
	5. Хватање и додавање лопте у бочном кретању (корак-докорак у основном ставу) у моменту када се налази у правцу играча.
	6. Вођење лопте у месту и кретању; шутирање из места.
	7. Игра 3 : 3 уз коришћење научених елемената технике.
Кошарка	1. Подизање лопте са пода са две руке горњим хватањем и заузимање „радног положаја” тела (основни ставови-паралелни и дијагонални уз држање лопте у разним положајима - висина груди, висина кука, изнад главе, у висини рамена).
	2. Подизање лопте са две руке са пода после трчања према њој и заузимање „радног положаја”.
	3. Прехватање лопте из руку у руку при кружењу лопте око тела у висини кукова.
	4. Кружење лоптом око кукова уз прехватање из руке у руку.
	5. Бацити лопту увис, ухватити је после њеног одбијања од тла уз заузимање основних ставова (паралелни и дијагонални).
	6. Потискивање лопте која је у висини груди у пару наизменичним опружањем и савијањем руку.
	7. Додавање и хватање лопте са две руке у месту на краћем одстојању.
	8. Додавање и хватање лопте са две руке уз кретања према лопти и са заузимањем основног става.
	9. Додавање лопте бочним додавањем лицем према кошу у тројкама слева у десно и сдесна у лево.
	10. Пивотирање са лоптом (окрети око стајне ноге унапред и назад са лоптом у рукама у основном кошаркашком ставу).
	11. Вођење лопте у месту и кретању са заустављањем, пивотирањем, додавањем.
	12. Шутирање из места са и без коришћења табле.
	13. Шутирање после вођења и заустављања.
	14. Игра 3 : 3 уз коришћење научених елемената.

Тимска игра	Програмски садржаји
Одбојка	1. Заузимање основног става у месту са положајима руку за одбијање лопте прстима изнад главе и подлактицама.
	2. Кретање напред, назад и бочно у основном одбојкашком ставу са заустављањем.
	3. Примање самоизбачене лопте изнад главе у руке које су постављене за одбијање лопте из основног одбојкашког става (примање-хватање лопте у „гнездо“).
	4. Примање самоизбачене лопте уз кретање од 2-3 корака.
	5. Одбијање самоизбачене лопте увис из основног става.
	6. Одбијање самоизбачене лопте увис после 2-3 корака.
	7. Додавање самоизбачене лопте одбијањем у пару.
	8. Додавање самоизбачене лопте одбијањем подлактицама у пару.
	9. Вежбе додавања одбијањем преко ниже мреже или ластиша.
	10. Одбијање лопте прстима или подлактицама увис после њеног одбијања од тла и „подвлачењем под лопту“.
	11. Доњи чеони сервис - „школски сервис“.
	12. Игра 1 : 1 и 2 : 2 која почиње подбацивањем лопте.
	13. Игра 1 : 1 или 2 : 2 са започињањем сервирањем.

У овом прегледу програмских садржаја присутна је измена описа задатака изворно датих програмима физичког васпитања. Опис је прилагођен бољем разумевању моторичких задатака.

У овом прегледу програмских садржаја присутна је измена описа задатака изворно датих програмима физичког васпитања. Опис је прилагођен бољем разумевању моторичких задатака.

Опис програма спортских игара прецизније објашњава моторичке задатке који се реализују у трећем и четвртном разреду основне школе.

Табеларни преглед програмских садржаја физичког васпитања у првом и другом разреду од значаја за обуку спортских игара

Један број задатака значајних за спортске игре обрађује се у првом и другом разреду основне школе у склопу развоја општих координационих способности.

Програмски садржаји дати су табеларно.

Разред	Програмски садржаји
I	1. Бацање лопте увис и хватање обема рукама после одбијања лопте од тла.
	2. Хватање лопте бачене увис после целог окрета, плеска рукама, затварања очију, чучња, седа (лопта се хвата при паду или после одбијања од тла).
	3. Хватање и подизање обема рукама закотрљање лопте по тлу; вођење лопте у месту и ходању.
	4. Додавање лопте обема и једном руком у месту са груди и изнад главе без и са одбијањем од тла.
	5. Елементарне игре са вођењем, додавањем лопте и гађањем у циљ.
II	1. Бацање лопте увис, окрет за 360°, или плесак рукама, хватање лопте после одскака са тла, вођење у месту једном па другом руком, додавање лопте пару са једном, другом и обема рукама (комбиновати у вежбању).
	2. Вођење лопте ходањем и трчањем.
	3. Додавање лопте са две руке у ходању. гађање лоптом у кош обема и једном руком (може и им-провизовани кош).
	4. Гађање лоптом обема и једном руком.
	5. Елементарне игре са хватањем, додавањем, вођењем и гађањем.

Реализација моторичких задатака спортских игара у пуном или смањеном обиму могућа је у свим просторним условима наставе физичког васпитања.

Припремљена слободна површина, наменски одређена као вежбалиште (школско двориште, пригодна ливада итд.) може се сматрати одговарајућом за спровођење наставе физичког васпитања. Бољи услови подразумевају постојање игралишта за мале спортове (мали фудбал, кошарка, одбојка, односно макар једно од њих).

Оптимални услови за реализацију наставних садржаја подразумевају салу за физичко васпитање стандардних димензија.

Неопходан услов за рад су лопте одређене намене (рукометне, кошаркашке, одбојкашке, фудбалске). Оне не морају бити као оне које се користе за тренирање у спорту. Могу се користити пластичне лопте сличног обима и тежине. Добро је имати што више лопти. Најбоље је ако број лопти омогућава вежбање у пару (на два ученика долази једна лопта). Добра је ситуација ако на једно одељење од 30 ученика имамо најмање 6 лопти за рад у групама. Мањи број лопти отежава обучавање и усавршавања спортских игара у школским условима.

Уколико су обезбеђени просторни услови, неопходни реквизити (лопте, стандаризовани или импровизовани реквизити за спортске игре, стандардизоване или импровизоване справе за спортске игре, стандардни или помоћни вишенаменски реквизити) успешност процеса моторичког учења зависи, поред способности ученика, пре свега од примењене методике и организације вежбања ученика на часу.

Класичан методски поступак обучавања у школским условима примењив је и у учењу спортских игара, то јест њихових елемената (технике, тактике и игре).

Елементи методског поступка су:

- психофизичка припрема ученика,
- објашњење кретања и демонстрација,
- извођење кретања од стране ученика,
- исправљање грешака,
- настојање да моторички задатак прерасте у жељену моторичку форму (научено кретање),
- примена наученог у ситуационим условима, то јест игри,
- примена наученог у такмичењу.

Имајући у виду задатке појединих фаза часа (уводна, припремна, основна и завршна фаза часа) психофизичка припрема ученика се врши вежбањем у уводној и припремној фази часа.

Задатак уводне фазе часа је физиолошко, емоционално и организационо увођење ученика у рад па су вежбања примерена тим задацима.

На часовима физичког васпитања са садржајима спортских игара могуће је у уводној фази часа примењивати како *типизирана* тако и *ситуациона кретања*.

У типизирани облике кретања убрајамо природне облике кретања: ходање, трчање, скокове итд. Ситуациона кретања, вежбања су она где постоји однос између учесника у вежбању. То су, између осталог, и подврсте *елементарних игара*, такозване *хваталице*.

Најчешће примењивана типизирана кретања у уводној фази часа су трчања и ходања на разне начине, као и разноврсни скокови.

Трчање и скокови су у функцији готово свих спортских игара предвиђених актуелним програмом физичког васпитања. Да би примена трчања и ходања у уводној фази заиста била у функцији учења спортске игре неопходно их је користити у комбинацији са покретима који чине структуру игре.

У ту сврху препоручује се примена следећих вежби: **Рукомет:** трчање ниским га-

жењем-мог; трчање са високим подизањем колена-скип; трчање са забацивањем подколеница-пропадајући корак; трчање са убрзањем; трчање у комбинацији са повременим скоком на једној нози; трчање са замахом једне па друге руке изнад главе; трчање са скоком на једној нози уз замах руке; трчање са повременим скоком у раскорачни став, са ширењем руку; повезани скокови са ноге на ногу; бочни кораци или поскоци-галопа са кретањем руку кроз одручење до узручења; трчање са заустављањем у дијагоналном ставу; трчање са заустављањем у дијагоналном ставу и замахом руке супротне од истурене ноге; трчање са окретом за 180° на дати знак; кретање имитирањем основног става у рукумету. **Кошарка:** трчање са ниским гажењем; трчање са високим подизањем колена; трчање са забацивањем подколеница; трчање са убрзањем; трчање одразом једне ноге увис уз замах рукама до узручења; цик-цак кретање галопом; цик-цак кретање галопом у основном кошаркашком ставу-имитација кретања у основном ставу; трчање и заустављање одскоком једне ноге у раскорачни став на раширене обе ноге; трчање и скок одразом једне ноге са имитирањем избачаја-шутирања, трчање са имитирањем високог вођења једном и другом руком; трчање, скок са једне на другу ногу, одскок другом и доскок на обе ноге; трчање са окретима у обе стране за 180 и 360°; трчање уназад. **Одбојка:** ходање са испадима једном и другом ногом напред; ходање са испадима једном једном и другом ногом и пружањем руку за примање лопте подлактицама; иста вежба у лаганом трчању; трчање галопом у леву и десну страну; бочно кретање у одбојкашком ставу; трчање и одскоком једне ноге доскок у одбојкашки став. **Фудбал:** трчање, трчање са високим подизањем колена; трчање са „ниским гажењем”: прсти-пета; трчање са забацивањем потколеница-пропадајући корак; трчање са повременим забацивањем једне и друге подколенице; бочно трчање са укрштањем ногу; трчање са променом правца кретања окретом за 180°; трчање са окре-

тима у обе стране за 360°; бочно кретање докорацима цик-цак; скокови са ноге на ногу; дечији поскок.

Наведена кретања у комбинацији са другим кретањима доприносе обучавању елемената спортских игара и развијању специфичне координације кретања.

Примена типизираних облика кретања у уводној фази часа може бити у различитим организационим облицима кретања.

Најједноставније је кружно кретање спољним ободом сале или игралишта.

Један од начина је коришћење праволинијских кретања по дужини сале из формација колона (најчешће 4 колоне). Ученици „у таласима” изводе кретање на знак наставника. Када заврше кретање враћају се ходом или трчањем бочним странама сале или игралишта на почетне позиције (ученици десне стране враћају се десном а ученици леве стране левом страном вежбаљашта). На овај начин се кретање може изводити у серијама.

Рационалан начин је праволинијско кретање врста распоређених по ширини сале. Врсте ученика су постављене једна према другој. Ради се у диктираном облику кретања на знак наставника. Задато кретање може да ради најпре једна врста па друга врста или обе врсте истовремено.

Погодан начин је комбинација кружног кретања ходањем или трчањем са дијагоналним кретањем из угла у угао сале. Дијагонале сале представљају путању по којој се вежбање изводи. Уздужним и попречним линијама игралишта се хода или лагано трчи до углова из којих се започиње ново вежбање.

Хваталице примењене у уводној фази часа су примерене садржајима „спортских игара” у основној фази часа. Битно је да су сврсисходно одабране и да се контролисано изводе. Спортске игре се карактеришу променама правца и поло-

жаја тела, чега има у елементарним играма типа хваталица. Хваталице су прикладне ако су моторички сродне са моторичком структуром одређене спортске игре. Као пример, наводе се елементарне игре: *Лопта је спас*, *Ледени чика*, *Хваталица са спасавањем без реквизита*, *Одузимање лопте*, *Пренеси лопту*. Ове и сличне игре могу се пронаћи у приручницима елементарних игара.

Лопта је спас: игра се игра у ограниченом простору (половина рукометног, кошаркашког или одбојкашког игралишта). Одређује се ученик који хвата остале који беже да не буду ухваћени (додирнути). Један или више ученика имају лопте у рукама које додају „најугроженијима” да би се спасли од хватања. Играч са лоптом не може бити ухваћен. Наставник може да варира ситуације: лопта се додаје из трчања, лопта се додаје из вођења, лопта се додаје котрљањем по земљи, додавањем у груди и изнад главе, вођењем хватањем и додавањем после три или два корака. Ако неки ученик не успе да побегне или нема лопту у рукама када га играч који хвата дотакне руком, сам постаје онај који хвата остале. Играч који је ухваћен дигне високо руку, броји до 5 или десет и почиње да јури.

Игра је добра дидактичка припрема за рукомет и кошарку. Уколико се лопта води и додаје ногом, тада је хваталица у функцији припреме за обучавање фудбала. Ако се лопта додаје одбијањем тада је у функцији обучавања одбојке.

Ледени чика: један јури а остали беже, водећи одређени број лопти. У оптицају је упола мање лопти од ученика који беже. Ученици могу да воде или додају лопту. Када је неко ухваћен, остаје „залеђен” са раширеним ногама. Играч може бити одлеђен тако што ће два играча извршити једно или више додавања лопте преко или поред играча (кошарка, рукомет), кроз ноге (фудбал), одбијањем лопте (одбојка). При додавању или одбијању лопте „гонич” нема права да јури оне који врше „одлеђивање залеђеног играча”.

Хваталица са спасавањем без реквизита: један или више ученика јуре остале који се спасавају тиме што заузимају задати став карактеристичан за поједине игре (основни одбојкашки став за додавање лопте одбијањем прстију, испад са опруженим рукама за одбијање прсте чекићем, скок и доскок у паралелни кошаркашки став. Игра се усложњава ако наставник током игре диригује-показује које ставове је потребно заузети.

Одузимање лопте: већи део ученика подељен у парове слободно додаје лопту после ношења са два или три корака, а неколико њих покушава да одузме лопту. Играч који је изгубио лопту почиње да јури лопту од других парова док играч који је одузео лопту наставља додавање са учеником који није погрешно. Играч који је погрешно не сме да осваја исту лопту. Игра се усложњава ако се лопта води и додаје после два или три корака.

Пренеси лопту: ученици су подељени у две групе (две екипе). На крајевима игралишта обележен је простор у који треба пренети лопту, вођењем, хватањем и додавањем после три или два корака. Лопта се не баца већ спушта у омеђени простор и тако се осваја поен.

Код примене хваталица наставник (у грацима могућности) регулише темпо игре јер пулс често достиже субмаксималан или максималан ниво, што није примерено физиолошким захтевима уводне фазе часа.

Сложеније хваталице и игре за уводну фазу ученике треба научити на претходним часовима где се примењују као основне вежбе.

Хваталицама са лоптом треба да претходи минимално вежбање применом трчања и ходања.

При одвијању игара са или без лопти наставник мора да води рачуна о околностима које могу да доведу до повређивања ученика. Упутствима се предупредују: прејакно бацање лопте,

гурање, „отимање лопте“, саплитање, одгуривање од зида итд.

Има ситуација када је потребна подела одељења на две групе (ученице и ученике), као и простора игралишта на два дела. Поделе су неопходне када су евидентне разлике између ученика у моторичком и морфолошком погледу.

Добре стране примене елементарних игара у уводној фази часа су позитивне емоције изазване динамичним и занимљивим кретањима, као и сродност кретања са онима које ће се реализовати у основној фази часа.

Реализација садржаја спортских игара у појединим фазама часа

Припремна фаза часа на којем се реализују садржаји спортских игара уобичајено садржи просте двоставне вежбе - „вежбе обликовања“.

Ако има довољно лопти најбоље је цео комплекс вежби обликовања саставити од вежби са лоптом.

Неке од тих вежби изводе се са лоптом у рукама, а у неким је лопта помоћни реквизит. Приступ је исправан јер омогућава током часа дужи контакт ученика са лоптом. „Осећај за лопту“ формира се не само њеним бацањем, одбијањем, вођењем или шутирањем већ и држањем (сталним контактом са њом).

На часовима игара када се претежно обрађују елементи технике, припремна фаза се „темељније спроводи“ (већи број вежби, већи број понављања, рад у серијама).

Она може да траје и дуже од десет минута када се врши не само разгибавање већ и систематско јачање основних мишићних група. Не треба се плашити да за учење елемената технике у основној фази неће остати довољно времена.

На часовима игара где је тежиште на игри уводна и припремна фаза су временски краће да

би у основној фази остало довољно времена за реализацију тимски или спортских игара.

У припремној фази часа је важно да су ученици распоређени у редове (колоне и врсте) и да сваки ученик зна своје место за вежбање. Добро је да се на једној половини налазе ученици а на другој ученице. Овакав распоред у функцији је даљег рада на часу. При преласку на основну фазу часа омогућава се лакше дељење ученика на групе. Има ситуација где сваки ред може да прерасте у групу (врста ученика, колона ученика) која се размешта за рад у основној фази часа. Нема губљења времена као што је то случај при враћању ученика у једну врсту или окупљање око наставника.

Рад у основној фази часа

Почетак рада у основној фази часа поред распоређивања ученика захтева рационалну поделу лопти по паровима, тројкама или групама.

Поделу лопти најбоље је спровести у диктираном - контролисаном облику, како не би долазило до „хаоса“ и губљења времена за рад.

Најгоре је решење када се ученицима наложи: „узмите лопте“, а најбоље је када се расподела лопти врши ученицима распоређеним за вежбање.

Ученицима којима су лопте додељене посебно треба нагласити да се са њима не играју до почетка рада.

Наставник добро мора да размисли какав распоред ученика најбоље одговара за реализацију конкретних моторичких задатака - садржаја вежбања.

Због обима рада није могуће дати преглед и опис за све моторичке задатке. Из тих разлога биће наведени само неки примери који наставницима могу да послуже као модел.

Ако се обучавају или увежбавају елементи: бацање лопте увис и њено хватање обе-

ма рукама, бацање лопте увис и њено хватање после окрета-пљеска рукама-затварања очију-чучња-седа итд., рад треба организовати у паровима, под условом да има довољно лопти.

Ако је мање лопти, формира се онолико колона колико има лопти. Први ученик изводи задато кретање док остали посматрају и чекају на ред. Ученик који заврши вежбу одлази на крај колоне. Рад се обавља само у једном смеру.

У првим покушајима добро је да наставник даје знак за извођење вежбе. Ради се у диригованом облику ради боље контроле и исправљања грешака.

Колоне морају бити довољно размакнуте како ученици не би сметали једни другима.

Вођење лопте у месту може се организовати у распореду врста, које су окренуте једна према другој и довољно размакнуте, под условом да на два ученика дође по једна лопта.

Ради најпре једна врста а затим се на знак наставника лопта котрљањем или прецизним додавањем пребацује супротној врсти.

Лопта се од тла одбија са задатим бројем понавља или у задатом времену.

Ако на два ученика немамо по лопту, формира се онолико колона колико има лопти.

Колоне морају бити довољно размакнуте. На знак наставника први у колонама воде лопту у месту а на знак наставника остављају лопту испред себе. Одлазе на крај своје колоне или је још боље да лагано трче до краја игралишта и назад на зачеље своје колоне.

Вођење лопте у ходању може се изводити из распореда у врстама постављених једне према другој, при чему ученици једне врсте најљиве предају лопту ученицима супротне врсте ради настављања вежбања.

Ако се вежба изводи са ученицима распоређеним по колонама добро је да се колоне поставе са обе стране игралишта како би се рад брже одвијао.

Код оваквог начина рада ученик када преда лопту ученику супротне колоне одлази на њено зачеље.

У раду са колонима наставник треба да процени шта је боље. Да ли да постави колоне тако да се рад одвија ширином сале, где ученици са лоптом прелазе краће растојање или да се колоне поставе на краћим ивицама сале тако да се рад одвија дужином сале.

Како ће се радити зависи од процене припремљености ученика, али и од њиховог броја. Уколико на простору за вежбање имамо велики број ученика, боље их је поделити на више колона, а да се рад одвија по ширини сале.

Када се ради додавање лопте у паровима, добро је ученике поделити у парове који су размакнута у врстама. Врсте треба поставити по дужини сале. Треба водити рачуна да су врсте довољно одмакнуте од уздужних линија игралишта или зида.

Ако нема по једне лопте на два ученика рад се организује у колонама постављеним једна према другој. У оваквом раду постоји могућност да ученик по додавању лопте оде на крај своје колоне или да трчи на крај супротне колоне. Ради занимљивијег и разноврснијег рада добро је током вежбања задати обе могућности.

Када се реализује додавање лопте бочно и у кретању, најбоље је радити у паровима или тројкама распоређеним у колоне. Боље је да се рад одвија по дужини игралишта јер се изврши више додавања.

Ради учесталијег рада колоне се могу поставити на обе стране игралишта при чему парови или тројке по обављеном кретању додају или предају лопту колонама на супротној страни.

Ако су ученици дисциплиновани и научени на правац кретања, вежба се може радити истовремено у оба правца, уз посебну опрезност од сударања.

Када се игра одвија између група (игра група са групом) битно је имати у виду следеће: групе морају бити равноправне-уједначене по способностима или хомогене (најбољи чине најбољу групу, невештији су у истој групи, осредњи по способностима имају своју групу за игру). Овакав приступ омогућава течно одвијање игре без могућности да „слабији” буду пасивни у игри.

Добро је да се „тимови” ученика формирају за дужи временски период.

Код тимских игара наставник мора да буде непрестано активан. Да суди, упозорава, контролише, исправља грешке, регулише емоције, спречава експесе, усмерава игру, спречава себичност, негује колективан однос према игри итд. Какав ће ток игре бити не зависи само од околности ученичких склоности и навика, њихових моторичких способности, већ и од односа наставника према игри и играчима.

Наставник мора нарочито да испољава своју педагошку умешност у организацији и реализацији такмичења ученика унутар свог одељења и шире. (Овај проблем захтева ширу методичку расправу у посебном контексту.)

Учење спортских игара и њихових елемената захтева одговарајућу демонстрацију кроз коју ученици стичу адекватне представе о кретањима, то јест моторичким задацима.

Уколико наставник није у ситуацији да на прави начин демонстрира покрет, довољно је да га покаже у обрису а да накнадним објашњењима усавршава кретања ученика при њиховом вежбању.

Не треба се устручавати да демонстрирање кретања врше и за то одабрани ученици, они за које наставник зна да су моторички нарочито надарени или да већ у одређеној мери умеју или могу да изведу кретања која се уче. Познато је да ученици могу успешно да уче од својих другова.

Имајући у виду да се ради о ученицима млађих разреда и о релативно ограниченим условима за продубљено учење, наставник не треба да инсистира на томе да ученици беспрекорно науче задата кретања. За почетак је довољно да изведе на моторичка форма од стране ученика личи, одговара моторичком задатку - некој техници кретања. Ако се систематски ради, временом долази до усавршавања координације извођења покрета. У условима наставе физичког васпитања треба бити задовољан уколико ученик научене елементе технике сврсисходно примењује у игри.

Ради успешнијег учења спортских игара добро је да се обучавају покрети од почетка примењују у игри. Боље речено, техничке елементе треба учити не само изоловано, већ и кроз игру.

Учење кроз игру тражи стрпљивост наставника и високу ангажованост у давању упутстава ученицима. Наставник подстиче правовремене и исправне поступке у игри. То је за сваког наставника најнапорнији део у обуци спортских игара.

За успешност учења играња неке спортске игре у школским условима нарочито значај има организација игре на часу. У организацији реализације тимских игара постоји више могућности.

Пре преласка на игру потребна је минимална обука ученика основним техничким елементима. Када су ученици упознати елементима технике, познају их и изводе, прелази се на игру.

У почетку је најбоље да се ученици поделе у неколико екипа тимова, без обзира да ли се игра рукомет, кошарка, одбојка, мали фудбал, мини рукомет, мини кошарка, мини одбојка или нека друга игра.

Затим се приступа реализацији основне фазе часа тако што једне екипе играју а друге посматрају и слушају упутства наставника. После извесног времена, групе које су посматрале улазе у игру док се претходни играчи одмарају и у улози посматрача уче правила, уочавају

грешке, слушају коментаре наставника и прате његово суђење. На једном часу могуће је направити више оваквих промена. Екипе треба мењати најпре на пет, а затим и више минута.

У каснијој фази, када су ученици у знатнијој мери савладали елементе игре могуће је продужити време играња на 10-12 минута.

Док једни играју, други спроводе вежбања која не морају бити елементи спортских игара. Прескачу вијачу, лагано трчакарају и ходају, вежбају са стране на рипстолу, раде комплекс вежби обликовања итд. У таквим случајевима наставник централну пажњу посвећује одвијању игре а периферну активностима које изводе ученици изван игре.

За учење спортских игара најбоља је претходна припрема кроз елементарне игре са лоптом које немају велики степен сложености. Ове игре систематски је потребно спроводити већ у првом и другом разреду.

Приликом примене елементарних игара потребно је водити рачуна о следећим методичким правилима (Томић, Д., 1986):

1. Пре почетка игру треба играчима добро објаснити;
2. Не обрађивати игре које у себи садрже непознате елементе технике;
3. Свака игра треба да има унапред дефинисана правила;
4. Трудити се код свих игара да се захтеви (правила) приближе спортским играма;
5. Сваки играч треба да се у игри понаша дисциплиновано и не сме бити изузет из правила игре;
6. Екипе треба да буду уједначене по по физичкој снази и техничком знању;
7. Сваку елементарну игру треба да суди наставник;
8. На крају сваке игре треба прогласити победника, а побеђеном пружити шансу за реванш.

Важна методичка оријентација је да се обука започиње оним кретањима где је ученик у најчешћем контакту са лоптом.

То су, пре свих, вођења лопте руком и ногом која су сама по себи занимљива ученицима, нарочито ако се изводе у форми *штафетних игара* која могу бити у виду такмичења.

При спровођењу штафетних игара поступак је следећи: задатак се објасни са наглашеним објашњењем грешки и непоштовања правила; затим се уз прецизно кретање споријим темпом проба задатак; следи штафетно такмичење унапред уједначених екипа; завршетком штафете одређује се победник уз обавезна објашњења и коментар игре (ко је и како грешио, ко није поштовао правила и оштетио екипу, које из нестрпљења „варао” итд.). Код групе која има мањи број играча први играч изводи задатак два пута иде још једном када на њега дође ред.

Да би штафетна такмичења била занимљивија, треба мењати услове игре (вођење лопте на разне начине, једном и другом руком, на различита растојања итд.).

Поред вођења лопте кроз штафете се могу усавршавати додавање и хватање лопте, пивотирања, шутирања.

Рад на усавршавању је ученицима нарочито занимљив ако има услова за формирање полигона кроз који се у комбинацији са другим моторичким задацима усавршавају елементи технике спортских игара.

У учењу игре није увек неопходно да се игра са одређеним бројем играча предвиђеним правилима игре. Игра се може одвијати и по екипама (групама) са већим или мањим бројем играча.

У почетној обуци игра може да се одвија и по донекле измењеним правилима: ученици у одбојци не морају да у почетку играју са три, већ са више одбијања лопти; може да се сервира подбацивањем и са малог растојања; у кошарци лопта може да се додаје најпре трокораком а за-

тим двокораком; лопта у малом фудбалу може да се враћа голману итд.

Добра припрема за обуку спортских игара је игра између две и четири ватре под условом да се не злоупотребљава (да не буде игра која ће се претежно примењивати на часовима). Нарочито је корисно у игри давати посебне задатке (гађати обема рукама изнад главе, гађати само у ноге, играч који је погођен може бити спасен

ако саиграчи одбију лопту чекићем или прсти-ма; ако стигне лопту док не пређе линију, гађање са двокораком, трокораком или из скока, гађање после вођења а не ношења лопте итд.).

Са аспекта утицаја на организам, прила-гођености способностима ученика важно је при-мењивати игре: мини рукомет, мини кошарку и мини одбојку.

Табеларни преглед основних правила и елемената „мини спортских игара” у школским условима

Игра	Правила и елементи
Мини рукомет	Може се играти на кошаркашком терену, одбојкашком терену, половинама рукометног терена, значи на игралиштима мањим од димензија рукометног игралишта. Голови могу бити мањи од стандардних рукометних голова (гол може бити постављена струјача, стативе од гумених чуњева, медицинки, других реквизита који мењају стативе. Голмански простор може бити огра-ничен полукругом који обележава линију три метра у кошарци, правом линијом која је исцртана на растојању 3-6 метара од гола и спаја две бочне аут линије. Линија пенала се не обележава, а пенал се изводи са 5 метара. Лопта је мањег обима, 46-48 сантиметара. У игри се налази по пет играча сваке екипе 4+1. Екипе могу бити састављене само од ученица, само од ученика или ме-шовите. Под „основним правилима” се подразумева: са лоптом у рукама сме да се направи само 3 корака; лопта у рукама сме да се држи највише 3 секунде, пре него што се дода или шу-тне; лопта се не сме водити-ухватити па поново водити („дупла лопта”). Кажњавају се контакти са противником који грубо ремете кретање играча са лоптом или без ње, као и неконтролиасано налетање на играче супротне екипе. Игра се 2x8 минута.
Мини кошарка - мини баскет	Минибаскет је кошарка прилагођена млађем школском узрасту. Правила игре су иста као у ко-шарци. Игралиште је пропорционално смањено правом терену чија је дужина 26 x 14 м. Табела је 1,20 x 0,90 м, а доња ивица је на 2,35 м од пода. Обручи су на висини 2,60 м. Пречник обру-ча је 0,45 м. Линија слободног бацања је на 4 метра од табле. Лопта је обима 68-73 сантимета-ра и тежине 450-500 грама. Екипа има 10 играча а сваки играч учествује 1/4 а највише 3/4 игре. Утакмица се игра 2x20 минута, а свако полувреме је подељено на 10 минута. На полувремену је одмор 10 минута, а пауза у једном полувремену износи 2 минута. Утакмица може бити заврше-на и нерешено. Са заустављањем времена игра се само последња 3 минута. Замена играча може се вршити само у паузама прва три периода игре. У четвртном периоду измене се врше само за време тајм аута. Трајање напада није ограничено. Лопта се у рукама сме држати највише 5 се-кунди (важи и правило 3 секунде). Дозвољено је враћање лопте на своју половину. Намерна ли-чна грешка значи слободно бацање. Не постоји правило „три слободна бацања”. Ово су такми-чарска правила која се могу модификовати за час физичког васпитања.
Мини одбојка	Може се играти попреко сале (направи се 2 или више терена) што значи да су димензије игра-лишта мање. Прави терен за мини одбојку је димензија 12x6 метара. Мрежа је нижа а уместо ње може се користити разапет ластиш на висини која одговара висини ученика. Код оригиналне мини одбојке горњи руб мреже је на 210 сантиметара. Екипу сачињавају 3 ученика, а у школ-ским условима екипе могу да броје по 3, 4, 5 и 6 играча. Игра се по основним правилима одбојке која могу бити и модификована или блажа од прописаних.

Битан детаљ наставе физичког васпитања на којима се реализују садржаји спортских игара је уочавање ученика који за игре имају посебан смисао. Таленат се процењује праћењем способности тачног извођења покрета спортских игара, на основу брзине учења технике и проценом сналажења у игри.

Закључак

Презентована дидактичко-методичка упутства представљају само полазну основу за креа-

тивност наставника у настави. Поред најосновнијих методичких оријентација за рад свакако има још детаља од којих зависи успешно обучавање и усавршавање спортских игара у школским условима које овом приликом нисмо изнели. Наглашени минимум методичких упутстава сигурно ће помоћи наставницима у пракси.

Да нагласимо: само методичним и осмишљеним радом могу се постићи добри резултати и задовољити ученичке потребе за кретањем применом спортских игара у млађим разредима основне школе.

Литература

- Атанасиос, Д. (1988): *Кошарка у основној школи: техника и методика (узраст 7-11 година)*, дипломски рад, Београд, ФФК.
- Вишњић, Д., Јовановић, А., Милетић, К. (2004): *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд, СИА.
- Вишњић, Д., Мартиновић, Д. (2005): *Методика физичког васпитања*, Београд, Учитељски факултет.
- Марјановић, З. (1988): *Одбојка у основној школи*, дипломски рад, Београд, Виша педагошка школа.
- Мартиновић, Д. (2003): *Постигнућа у настави физичког васпитања*, Београд, Интерпринт.
- Међедовић, Е., Мартиновић, Д. (2006): *Игра, извор дејче радости*, Београд, Учитељски факултет.
- Томић, Д. (1974): *Васпитање игром*, Београд, Партизан.
- Томић, Д. (1986): *Елементарне игре*, Београд.
- Ристовић, Т. (2005): *Мини Рукомет*, дипломски рад, Београд, Факултет спорта и физичког васпитања.
- Родић, Н. (1999): *Методика спортских активности*, Сомбор, Учитељски факултет.

Summary

Games in school physical education have an important role in pedagogical work and education of students. The question is how games will influence or it is better to say how they will contribute to an integral development of personality, particularly in development of personality traits and social behaviour, depend on the teacher and his/her pedagogical action. Games offer many possibilities for creative pedagogical work of teachers.

There are different groups of elements of games given in the paper and their role is analysed as means of body exercise, i.e. as means of realization of basic tasks of physical education. There is pedagogical function of a teacher in the elements of games stressed as well.

Key words: *pedagogical function of a teacher, physical education, student, elementary games.*

Стручни
чланак

Др Мирчета Даниловић
Институт за педагошка истраживања, Београд



„Европске димензије образовања” као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса

Резиме: У раду се истражује европски систем образовања под називом „Европска димензија образовања”. У њему се излажу основни принципи образовања по захтевима Европске уније, њени ставови у вези тумачења појма новог облика „образовања” и анализа шта је Европа урадила до сада у вези његовог промовисања и увођења као „Европске димензије образовања”.

У њему се истиче да је неминовност да образовни системи чланица Европске уније интегришу информационо-комуникациону технологију у свој систем образовања ради повећања његове ефикасности, рационалности и квалитета и да се повећа број истраживачких пројеката о утицају, улози и могућим ограничењима информационо-комуникационе технологије у образовном процесу.

Дати су и нови циљеви васпитно-образовног система у Европи, тј. какве и које особине Европа жели да изгради код својих грађана и које способности треба да развије код својих ученика.

У раду се указује да смо ми били и досад нека врста „Европе у малом” и да нам неће бити велики проблем уврстити се у нови систем образовања и испунити захтеве Европске уније.

Кључне речи: образовање, настава, васпитно-образовни циљеви, европски захтеви.

Увод

Европска димензија образовања је нови облик организације васпитно-образовног процеса у Европи. Ма колико тај процес по облику био нов или не, остаје дилема колико у њему има нових педагошких и психолошких идеја и на какве нове педагошке или психолошке теорије и принципе се он ослања. Остаје питање шта то он ново нуди педагогији и психологији (образовном процесу) и у којој мери је то ново. Многа питања у вези квалитета тог процеса остају недоречена, али у сваком случају циљ и разлог његовог оп-

станка и постојања је јасан. Друштвене потребе које су га условиле су присутне, неизбежне и њихово задовољавање и циљ његове реализације више је него оправдан и користан.

Уједињавање народа Европе и консеквенце тога за добробит свих оправдавају његово увођење и постојање и ма колико би се могли критички односити са педагошке и психолошке тачке гледања, закључак остаје да је он неизбежан, користан и потребан.

Из наведених разлога у нашем раду ћемо покушати дати неке основне поставке, идеје и

тумачења у вези Европске димензије образовања, као што су њени циљеви, принципи, захтеви, тј. „филозофија образовања у Европи”.

Европска димензија образовања је операционализована идеја Европе о могућности и потреби заједничког живљења европских народа. Њена суштина је дата у њеним жељама које иначе и представљају суштину европског система образовања. У њима су дати циљеви, захтеви и принципи будућег образовног система. Она истиче да Европа жели да:

1. међусобно приближи (уједини, повеже) своје народе у моћну уједињену Европу, тј. европску заједницу народа;
2. повећа њихово, међусобно разумевање, сарадњу и поштовање;
3. појача њихове међусобне везе и односе на свим пољима (економским, културним, политичким, научним, медицинским, еколошким, технолошким, производним итд.);
4. смањи међусобне тензије, могуће сукобе, ратне опције и решења;
5. повећа поштовање људских права, демократских вредности, правних норми, обавеза, правосудних одлука итд.;
6. омогући лакше договарање и проналажење заједничких интереса на економском, политичком, еколошком, културном плану;
7. сачува културу, културне обичаје, традицију, историју, па и различитости њених чланица;
8. међусобно интегрише људе различитих традиција, обичаја, политичких уверења, нација, религија, језика итд.;
9. децентрализује и демократизује системе образовања својих чланица.

Европа од свог система образовања захтева и очекује да ће он код ученика моћи да **развија**

(**формира, негује**) (Даниловић, 1997, 1998, 1999, 2000):

1. **способност** сарадње, одговорности и прихватања моралних, социјалних, демократских и религиозних норми, захтева, обичаја у односу на заједнички живот;
2. **способност** толеранције, предусретљивости, учтивости, мирољубивости, одговорности, поштења комуницирања, неговања партнерских односа;
3. **спремност** за квалификовано и самостално учење;
4. **отвореност** ка новим технологијама;
5. **разумевање** економских и еколошких проблема;
6. **способност** за примену нових достигнућа у области рада и његовој организацији;
7. **да припреми** ученике за успешан живот и рад у условима тржишне економије у демократском, грађанском и плуралистичком друштву;
8. **демократска** уверења, вредности, моралне норме, ставове, понашање, мишљење, перцепцију света и себе итд.;
9. **формира** личност и њене способности, умења и вештине, грађанску свест, љубав према породици, окружењу, домовини, позитван однос према раду, поштовање људских права, научни поглед на свет итд.;
10. **негује** хуманост, истинољубивост, солидарност и могућност сарадње са другима, стваралаштво, таленте, знање о здрављу, екологији, породици итд.

Циљеви Европског образовања

Да би Европа могла да функционише (опстане) у новим условима насталим под утицајима политичких, технолошких, друштвених, економских, информационих, еколошких итд. про-

мена, она је **прокламовала (формулисала, поставила) следеће циљеве** које треба да испуне системи васпитања и образовања земаља чланица:

1. **европеизацију** васпитно-образовних система земаља чланица тј. њихово усвајање „Европске димензије образовања”;
2. **демократизацију** система васпитања и образовања;
3. **развијање свести**, нужности и потребе стварања „Европског идентитета” сваког грађанина европске заједнице;
4. **усвајање демократских** хуманистичких вредности;
5. **поштовање демократских закона**, правних норми, људских права и обавеза и учешће у животу и раду у демократском друштву;
6. **развијање и реализацију** мултинационалног, мултикултуралног система васпитања и образовања;
7. **оспособљавање ученика** у чувању свог културног наслеђа, традиција и обичаја;
8. **припремање ученика** за живот у измењеним условима у Европи, тј. европској заједници народа;
9. **неговање критичког духа** и самосталног размишљања;
10. **развијање свести** о разноврсности култура и начина живота у Европи, тј. њиховом окружењу;
11. **превазилажење** стереотипа расизма и формирање сопствених гледишта и мишљења;
12. **упознавање** нужних међузависности разних народа и држава и потребу њихове кооперације и усаглашавања.

Најважнији циљеви Европе се односе на: 1. Учење знања; 2. Учење за рад, 3. Учење за заједнички живот, 4. Учење за постојање (тј.

„стварања личности која у потпуности учи да постоји”). Према њима, ученик треба да научи: 1. Како знати (сазнавати), 2. Како радити, 3. Како живети у разноврсним заједницама и 4. Како постојати.

Школа треба да га припреми за: 1. Улоге у друштву; 2. Живот у заједници; 3. Будуће професионалне активности; 4. Демократску личност тј. личност која ће усвојити идеје демократије.

Васпитањем и образовањем за друштвену тј. грађанску одговорност Европа жели да образује ученике за демократски начин живљења, да развије спремност за свестрано друштвено ангажовање, као поштовање и развијање вредносног система друштва, да негује критички однос према друштвеним појавама и проблемима, свест о потреби друштвеног разумевања, толеранције и социјалне правде, се ученици оспособе за живот и рад у вишекултурним и вишенационалним срединама, схвате глобалну међузависност човечанства а тиме и међународну сарадњу и разумевање итд.

Нови европски систем образовања треба да карактерише ефикасност, ефективност, мерљивост, праведност и отвореност. *Отвореност* значи да нови систем образовања треба да буде „отворен” за све категорије корисника и њихове образовне потребе, према иновацијама, интересним групама на свим нивоима. *Праведност* је карактеристика којом се захтева да квалитетно образовање треба да буде омогућено свима без обзира на пол, старост, расу, припадност, развојне потенцијале, тј. обезбеђивање економских и социјалних могућности за њихов развој. *Ефикасност* би представљала однос уложених финансијских средстава, времена и других ресурса и постигнутих резултата. Ефикасност указује на квалитет резултата.

Мерљивост и проверљивост представља прикупљање квантитативних и квалитативних података који се могу добити из резултата разних провера постигнућа ученика и школа и на

њиховој валидацији у односу на постављене циљеве, стандарде и критеријуме.

Образовање треба да прошири хоризонте и перспективе ученика, да повећа њихово поштовање различитих култура, гледишта, као и начина и облика живота и мишљења других људи. Оно треба да: - *продуби* њихову осетљивост и разумевање за права других људи и њихове склоности, надања и осећања; - *оспособи* ученике да разумеју и толеришу индивидуалне разлике и специфичности и да решавају сукобе мирним и ненасилним путем.

Сматрамо да у садашњем узбурканом свету, а још више у будућности, основни проблем биће како да се сложе разни народи, појединци са појединцима, нације са нацијама, и то у свету у коме су стално присутне деструктивне снаге огромне моћи и деструктивни инстинкти код појединаца. Морамо их научити како да се контролишу и како да образовањем умањимо опасност од све већег неразумевања.

Новом друштву су потребне креативне, интелигентне и предузимљиве личности које имају широку општу културу, способност прилагођавања брзим технолошким променама и развијену социјалну интелигенцију као основу за добру и сврсисходну реализацију међуљудских комуникација и позитивних облика сарадње и толеранције. Образовање има задатак да створи људе који пуно знају, који умеју да размишљају и да самостално уче, тј. стичу нова знања. Оно треба да оспособи ученике, будуће чланове друштва, да на сврсисходан и одговоран начин учествују у демократском друштву, као и да повећа њихову критичност у односу на добијене информације, јер мас-медији могу бити и јесу моћна оруђа у рукама политичара, али и демагога јер утичу на свест и понашање слушаалаца и гледалаца.

Ученике треба учити да буду у стању да на рационалан начин интерпретирају и критички процењују безбројне поруке које нападају њихова чула, а тиме и свест, јер погрешни ста-

вови поспешују погрешно понашање, а емоције смањују моћ расуђивања и доношења правилних закључака.

Тумачећи принципе европског система образовања, тумачимо и његову суштину и циљ. Наведени принципи нису директно произашли из педагошких доктрина већ су, пре свега плод једне нове политичке идеје о уједињавању европских народа и начину заједничког живљења уз узајамно поштовање и толеранцију. Они пре промовишу политичке циљеве Европе него што тумаче реализацију самог процеса наставе са педагошког становишта. Њима се утврђује читав систем образовања и дају оквири начина живота у Европској унији.

Основни принципи на којима се заснива Европска димензија образовања су:

1. Принцип заједничких вредности тј. поштовања (прихватања, уважавања) демократских вредности,
2. Принцип поштовања демократских људских права,
3. Принцип обавезности тј. уважавања, прихватања и реализације постављених циљева и задатака „Европске димензије образовања”,
4. Принцип формирања и развијања свести о европском идентитету, потреби и оправданости заједничког живота европских народа,
5. Принцип доживотног (перманентног) образовања (LLL= *Life Long Learning*),
6. Принцип мултикултуралног, мултиетничког образовања,
7. Принцип васпитања и образовања за мир и толеранцију,
8. Принцип демократизације васпитања и образовања,
9. Принцип „партнерства”,
10. Принцип једнакости (једнаких шанси),

11. Принцип партиципације,
12. Принцип бесплатног и обавезног основног образовања.

Захтеви Европе у односу на реализацију Европске димензије образовања тј. „Европе знања”

Да би се реализовала концепција уједињених народа Европе, Европа захтева од својих чланица да:

1. **Ускладе** своје међусобне односе (на демократској основи) на свим плановима и повећају кооперативност;
2. **Формирају** „европски идентитет” код својих ученика, тј. да они прихвате „европске вредности” у свом понашању и раду;
3. **Активирају** (повећају) време за учење страних језика као основни услов међусобног споразумевања и сарадње;
4. **Појачају** рад на информисању просветних радника о циљевима, потребама сарадње и нужности уједињавања европских народа;
5. **Повећају** међусобну сарадњу међу школским системима на свим могућим плановима, начинима и облицима сарадње (такмичења, братимљења, размена, клубови, семинари, итд.);
6. **Повећају** размену идеја, пројеката, иновација на васпитно образовном плану;
7. **Развијају** (формулишу) интеркултуралну „(мултикултуралну) педагогију” због све веће интеграције друштвених заједница различитих култура, појаве миграције народа у великим размерама, могућности међудржавних сукоба итд.
8. **Развијају** интеркултуралне облике образовања;
9. **Стварају** и укључују се у информационо-комуникационе образовне мреже;

10. **Примењују**, шире и адекватно користе савремену образовну технологију у циљу побољшања и повећања ефикасности и рационалности свог образовног процеса;

11. **Прилагоде** (допуне, измене, редефинишу):

- циљеве и улогу образовања;
- наставне планове и програме;
- улоге, профиле, начине и облике обучавања и усавршавања наставника;
- начине и облике отварања школа према спољном свету и професионализацији наставника и њиховог позива.
- начине увођења европске и светске димензије образовања у школама;
- начине прихватања културних и националних разлика међу ученицима;
- начине и облике повезивања школа и света рада у односу на постојеће присутне и брзе промене у технологијама производње.

12. **Побољшају** социјалне услове за образовање;

13. **Прошире** предшколско образовање;

14. **Пруже** стручно и професионално образовање свим ученицима;

15. **Примењују** и користе савремену образовну технологију у образовном процесу;

16. **Помогну** деци која заостају у развоју;

17. **Продуже** трајање образовања;

18. **Омогуће** доживотно и перманентно образовање;

19. **Осавремене** и демократизују управљање школама;

20. **Индивидуализују** наставу и процес обучавања;

21. **Пруже** свим ученицима базично школско образовање;

22. **Омогуће** једнаке услове школовања за све и онемогуће све врсте дискриминације као што су: расне, економске, социјалне, духовне, религиске, телесне итд.

Анализа промовисања европског система образовања показује да је она учинила велике напоре, тј. извршила велики број истраживања педагошке праксе у васпитно-образовним системима земаља чланица Европске уније и дала велики број декларација, резолуција, препорука, пројеката, докумената, извештаја, програма, предлога, а све у циљу да се укаже на квалитете новог европског система образовања, тј. начина, облика, циљева, принципа, садржаја, метода, услова и могућности његове реализације, нужности и потребе његове реализације и педагошко-психолошке оправданости његове концепције. (Шире о изнетом видети у Литератури, у часопису *Педагогија* и монографији *Технологија, информатика, образовање 4*).

Неке основне идеје (премисе, ставови, препоруке) европске филозофије образовања које би требало да се поштују у даљој трансформацији нашег васпитно-образовног процеса

Улагање у образовање треба да се схвати као најважнији фактор техничко-технолошког, научног, економског и културног развоја и опстанка и као принцип на коме се треба заснивати целокупна политика. Ако се образовање овако схвати, оно ће моћи да реализује своју друштвену функцију, обавезе и задатке. У сваком случају, образовање треба да се схвати и схвата као национални приоритет.

Потребно је да престане политика обезвређивања квалитета и нивоа образовања код нас и да се *схвати, процени и потврди његова стварна економска вредност* и нужност, као и улога и значај за друштво.

Тржиште рада мора да адекватно прати и процени виши или високи ниво образовања и да га сходно томе праведно економски стимулише и награди, што данас није случај.

Образовни систем треба да омогући развој моралних, друштвених, културних и хуманистичких вредности, развој индивидуалности и слободе мишљења и делања, одговарајуће општепрофесионално и стручно образовање тј. развитак ученичке личности која ће моћи да изрази своје способности и могућности и да се уклопи у будуће и већ постојеће демократско друштво и његове захтеве.

Школа и родитељи морају да развију код своје деце и ученика жељу за образовањем, да их науче да осећају вредност, значај и задовољство у учењу, створе им све могућности за учење и да развијају њихову радозналост.

Образовање у будућности треба да буде способно да да и пружи одговоре на све врсте промена које се дешавају и које ће се десити на технолошком, економском, политичком, културном, научном, социјалном плану. Оно мора да буде *флексибилно*, тј. прилагодљиво променама и потребама постојећег друштва, *универзално*, да решава и обухвата различите облике људског подучавања, *ефикасно*, тј. да решава проблеме у правом тренутку, *осетљиво* и *прилагодљиво* на промене које се дешавају у датом тренутку.

Нужно је да се схвати реална (а не формална) улога, значај, место и вредности увођења савремених научних сазнања и технологије у образовни процес и да се то реализује сталним прилагођавањем (изменама и допунама) наставних планова и програма, уношењем и коришћењем савремене образовне информатичке технологије и нових метода и облика подучавања, обезбеђивањем интердисциплинарног прилаза наставним садржајима, оспособљавањем и подучавањем ученика у односу на разне врсте писмености које су нужне савременом човеку, као што су: информатичка, медијска, фонетска, филмска,

економска, културна, језичка, математичка, технолошка, историјска, политичка писменост.

Под демократизацијом образовног процеса треба подразумевати стварне могућности реализације образовања за све, тј. давање једнаких шанси, права и могућности да се сви образују независно од свог имовног стања, расе, вере, националности итд., што конкретно значи: бесплатно и обавезно основно образовање, могућност стручног и професионалног образовања, учење индивидуално са савременом информационо-комуникационом технологијом, побољшање финансијских, кадровских и других услова за реализацију образовања, проширивање предшколског образовања, помагање хендикепираној деци, продужење трајања образовног процеса и његова проходност у вертикалном и хоризонталном правцу, омогућавање доживотног и сталног образовања и самообразовања итд.

Потребно је пројектовати такав систем образовања који ће одговарати времену које долази тј. новом информатичком веку, друштву, систему, захтевима будућег друштвеног система тј. европске заједнице народа и насталим променама у свим сферама и областима људског живота и рада. Овакав систем ће омогућити поред стицања знања и способности као основни циљ образовања, развој талената, способности и индивидуалних особина ученика, као што су креативност, флексибилност и самосталност мишљења, спремност за ризик, способност доношења самосталних одлука, прилагодљивост променама у сфери живота и рада итд.

Закључак

Стручњаци сматрају да је неминовност да образовни системи чланица Европске уније интегришу информациону технологију у свој систем образовања ради повећања његове ефикасности и рационалности и указују на незаменљиву улогу наставника у овом процесу. Они исти-

чу потребу повећања истраживачких пројеката о утицају, улози и ограничењима информационо-комуникационе технологије у образовању.

Појава компјутера универзалне намене и примене још више је проширила њихову употребну вредност у разним условима рада и у различите сврхе и улоге. Мултимедијалне картице су омогућиле процесирање и меморисање свих облика приказивања и преношења информација, што у многome може помоћи процесу учења тј. сагледавању стварности са различитих становишта, из различитих углова, у „природним” облицима њене егзистенције тј. облика постојања. Сlike већ имају високу резолуцију и велики број нијанси боја, што ученицима омогућава очигледније и реалније сагледавање појава, процеса, предмета који им се приказују. Они могу активно да учествују у процесу сазнања размишљањем, анализирањем, закључивањем, конфронтирањем, истраживањем, откривањем, суочавањем и решавањем датих проблема. Настанак софтвера који може да препозна глас и рукопис смањиће улогу и потребу за тастатуром преко које се до сада највише комуницирало са компјутером.

Информатичка револуција је донела више промена и веће богатство него што је човечанство икада могло да замисли, али и натерало да се замислимо над својим недостацима јер друштво без одговарајућег образовног система нема чему да се нада.

Ако бисмо се запитали где смо ми у прихватању Европске димензије образовања, могли бисмо тврдити да су многе идеје о начину образовања, о његовим циљевима и улогама у европском образовању, присутне и код нас, тј. у нашем образовном процесу, иако се раније нису називале „демократске промене”. Можемо са сигурношћу тврдити и доказати да су многи по европским стручњацима „нови” „демократски” захтеви, тј. циљеви образовања у њиховој концепцији образовања већ били формулисани, познати,

прихваћени, па и реализовани и код нас. Из ове чињенице произилази и тврдња да нама неће бити тешко ући, прикључити се, сарађивати са осталим народима који чине Европску заједницу народа, тј. Европску унију.

Ми не морамо бити много забринути или се осећати инфериорним у односу на европске народе, јер је наш васпитно-образовни систем скоро у потпуности сличан Европској димензији образовања и његови „захтеви” и „услови” за нас су лако прихватљиви и испуњиви.

Литература

- Даниловић, М. (1997): *Могућности реализације процеса учења уз примену мултимедијалне технологије*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 29 (260-270). Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Даниловић, М. (1998): *Технологија учења и наставе*, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михаило Пупин”, Зрењанин; Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Даниловић, М. (1999): Нови образовни циљеви и задаци Европе у односу на формирање и развој личности ученика, *Педагогија*, бр. 3, Београд.
- Даниловић, М. (1999): Каква личност је потребна Европи, *Педагогија*, бр. 4, Београд.
- Даниловић, М. (2000): *Примена мултимедијалне информатичке технологије у образовању*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 32 (179-192). Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Даниловић, М. (2001): *Нови миленијум пружа нове могућности учења и образовања*, Технологија, информатика, образовање, бр. 1, Београд, Институт за педагошка истраживања; Нови Сад, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике.

Summary

This paper is about European system of education „European Dimension of Education“. We can find basic principles of education in it, according to the request of the European Union, its attitudes concerning the interpretation of the new form „education“ and the analysis of what Europe has done so far, considering its promotion and introduction as „European Dimension of Education“.

Particular stress is that there is necessity for educational systems of the members of the European Union to be integrated with information-communication technology in order to increase its efficiency, rationality and quality and to increase the number of research projects about the influence, role and possible borders of information-communication technology in the educational system.

There are new aims of pedagogical-educational system in Europe, i.e. the features Europe desires to have in its citizens and which abilities it should develop considering students.

We have showed in this paper that Serbia has been „Little Europe“ considering these issues, and that it is not going to be difficult for us to introduce a new system of education and fulfil the requirements of the European Union.

Key words: education, teaching, Pedagogical-educational aims, European requests.

Стручни
чланак

Мр Емеше Терзић, Мр Данијела Судзиловски
Учитељски факултет, Ужице



Професионално музичко образовање учитеља (вокално-инструментална настава)

Резиме: У систему професионалног образовања музичка култура представља специфичан сегмент знања и вештина. Организација успешног и рационалног образовања музичке културе не може да се ослања на предзнања студената јер она не постоје. Развијање вештина, које подразумевају првенствено владање инструментом, захтева дужи временски период.

У раду се разматрају досадашња искуства, кроз коришћење интерних евалуација и пресек тренутног стања на предмету вокално-инструментална настава. Успешност на овом предмету је предуслов за реализацију методике наставе музичке културе.

Кроз анализу добијених резултата сагледаће се и вредновати рад студената. На основу модела и организације рада, стандардизације знања, донеће се одређени закључци у циљу унапређења наставе и операционализације образовних садржаја. С тим у вези, потребно је да се настава прилагоди и осавремени и новим техничким достигнућима.

Циљ рада је да се, уз сагледавање целокупне проблематике, нађу успешније и делотворније методе и средства које ће помоћи да се вокално-инструментална настава унапреди.

Кључне речи: музичка култура, вокално-инструментална настава, наставно средство, успешност.

Увод

Почетни проблеми везани за музичко образовање везују се за предшколски период и млађе разреде основне школе, а последице рада, односно нерада, досежу све до факултета. Ти проблеми су индуковани кроз друштвено-социјалне, образовне и моралне чиниоце.

Због материјалних проблема и занемаривања васпитања и образовања друштвена сре-

дина је дозволила ширење и популаризацију јефтине забаве што се посебно огледа у музици. Запостављање музичког образовања од стране друштва довело је до стања да се музички образује само мали део популације у музичким школама, док је у млађим разредима основних школа у већини случајева настава музичке културе сведена на дилетантизам.

Последице догађања у друштву у преходном периоду је занемаривање естетског, што

се посебно одразило и на музичко образовање. Школе нису у могућности да прате достигнућа савремене технологије, што доводи до раскорака у понуди између онога што оне пружају у настави музичке културе и музичких садржаја које нуде аудио и видео уређаји које деца имају на располагању у кући. Уместо да школа утиче на музички укус деце, средства масмедија их „образују“ и то се преноси у школе до те мере да је резултат васпитања обрнут. Није само ово утицало на стање у музичком образовању, већ и однос васпитача и учитеља који не умеју и не труде се да кроз инвентиван начин приближе и заинтересују децу за наставно градиво. И они су били ученици који нису имали адекватно музичко образовање, а и на факултету нису имали услова да га стекну у довољној мери.

У образовању ученика млађих разреда основне школе евидентан је немаран став према предмету музичка култура, учитељи иду линијом мањег отпора, избегавају перманентан рад и активност на часу. Разлоге оваквог односа можемо тражити у недовољном и краткотрајном усвајању знања и вештина на факултету у оквиру предмета вокално-инструментална настава, која су само послужила за једнократно полагање испита. Студенти, будући учитељи, немају осећај одговорности да стечена знања и вештине одрже и надграде и тиме пруже својим ученицима правилно музичко образовање.

Још један проблем везан за ову тематику је и дугогодишњи приступ методици музичког образовања. Музички педагози методичари касно су увидели потребу одвајања стратегије музичког образовања основних и музичких школа. Дуго времена се музичко образовање у основним ослањало на методичке приступе ових других, и мада сада није тако последице су још увек присутне. Методика наставе музичке културе данас полази од циља да музика буде доживљај, а не предмет у класичном смислу речи.

Интерна евалуација

Предмет који будућим учитељима даје основ за наставу музичке културе на нашем факултету је вокално-инструментална настава на првој години студија. Циљ нам је да кроз анализу резултата о успешности студената у овој настави дођемо до сазнања која су битна за побољшање наставног процеса а самим тим и његовог исхода.

Број уписаних студената за претходних тринаест година (1993–2005) кретао се од 102 до 141. Од оснивања факултета ова настава је била заступљена у првој години студија са по два часа вежби. Промена у плану и програму је уведена 2005. године, када је уз два часа вежби додат један час предавања. Предмет анализе је успешност студената по роковима са издвојеним једним елементом који највише утиче на пролазност-свирање.

Један од важнијих елемената предмета, свирање на инструменту, за студенте је најтежи и зато је предмет анализе. На то утиче недостатак потребних основа, ограничено време за реализацију наставних садржаја и изостанак радних навика студената без којих се не може са успехом напредовати у овој настави. Захтеви у инструменталној настави су годинама били приближно истог нивоа (кретали су се од 30 до 45 песама). У генерацији 2005. дошло је до промене и задатак се свео на 30 песама. Покушано је да се на мањем броју примера одсвираних песама постигне исти или бољи квалитет кроз ширу припрему која се реализује на предавањима. Садржаји чине основе музичке уметности: теорију музике, основе хармонизације, музичке облике, инструменте и историју музике. Ови елементи се разрађују у мери која је потребна за успешну реализацију наставе музичке културе у млађим разредима основне школе.

Табела 1. Успешност студената по годинама и роковима

Школска година	Број уписаних Студената	Број задатих песама	П о л о ж и л и							
			јун	%	септ.	%	окт.	%	ук.	%
1993	105	30	65	61,90	15	14,29	5	4,76	85	80,95
1994	102	45	29	28,43	8	7,85	8	7,84	45	44,12
1995	115	45	12	10,43	22	19,13	10	8,70	44	38,26
1996	131	45	29	22,14	13	9,92	21	16,03	63	48,09
1997	124	45	19	15,32	4	3,23	25	20,16	48	38,71
1998	141	40	8	5,67	5	3,55	14	9,93	27	19,15
1999	132	45	17	12,88	8	6,06	22	16,67	47	35,61
2000	110	45	7	6,36	17	15,45	21	19,09	45	40,91
2001	120	45	23	19,17	23	19,17	10	8,33	56	46,67
2002	121	45	10	8,26	19	15,70	20	16,53	49	40,50
2003	121	45	24	19,83	18	14,88	12	9,92	54	44,63
2004	120	35	26	21,67	17	14,17	12	10,00	55	45,83
2005	130	30	14	10,77	8	6,16	8	6,15	30	23,08
Укупно	1572		283	18,00	177	11,26	188	11,96	646	41,22

У Табели 1 су дати подаци о полагању испита у јунском року и у друга два у току исте године. Желели смо да сазнамо који је проценат студената који су положили испит до краја текуће школске године. Успешност полагања испита из овог предмета током године била је процентуално мала, изузимајући прву генерацију где је већина студената била апсорбована из просветне струке. Резултати показују да број песама не утиче на пролазност, већ највише спремност студената на рад током школске године. Организација наставе је омогућила студентима који су радили током целе године да испит обаве у току наставе, пре формалног испитног рока.

Успешност полагања испита по роковима је очекивани резултат, највећу пролазност студенти постижу у јунском року (18,00%) који је одмах након наставе. Прекид у раду са наставником доводи до тога да се проценат студената који положе испит у другим роковима умањује (септембар 11,26; октобар 11,96%) Изузимајући

прву генерацију, видимо да се укупна успешност после сва три рока креће у интервалу од 38-48%. Важност континуиране наставе и практичног систематског рада за овај предмет најбоље се види кроз резултате генерације 1998/99. год. које су постигли најслабије резултате (19,15%), што се правда немилим друштвеним догађајима који су прекинули наставу. Незадовољавајући резултат је постигла и генерација 2005/06. уписана по новом програму. Разлог за ово стање је у прецизно дефинисаним захтевима по елементима који су студенти били обавезни да савладају и који су се конкретним инструментима мерили. Ова промена је настала након увођења још једног часа. Контрола рада и напредовање студената мерила се путем колоквијума који се састојао из два дела и обавезног свирања песама током целе године. Остали елементи, парлато и ритам, контролисали су се на испиту. Без обзира што су студенти били свесни да се колоквијумом контролише њихов рад, а што је уједно и услов за излазак на испит, није се поправио квалитет континуира-

ног рада, већ напротив, успешност је опала. То показује да се студенти ослањају на могућност одуговлачења полагања колоквијума и испита и у наредној школској години.

Увођењем новог режима студирања од ове године, строжијим стандардима и инструментима који прате рад студената током године очекујемо да се може и мора променити однос према учењу и вежбању. Ако би остао исти однос студената према предмету и обавезама као досада (у просеку 41,22% студената је положило испит до краја школске године), мали проценат би испунио услов за упис у следећу годину.

Премда је рано изводити закључке о утицају новог режима студирања на рад студената покушали смо да на основу неких параметара стекнемо увид да ли се мења однос према раду и предмету. Могли смо само упоредити резултате првог дела теста-колоквијума из основа музичке писмености. Остали елементи се још не могу анализирати јер нису исти параметри из прошле и ове године.

Резултати успешности на првом делу колоквијума претходне и ове генерације нису били охрабрујући. Прошлогодишња генерација је имала успешност од 27,68%, а овогодишња скоро истоветан резултат од 28,46%. Први део теста је реализован у јануарском року за обе генерације. Овогодишња генерација је имала још две могућности полагања првог дела колоквију-

ма које су искористили и положили са укупним процентом од 83,85%.

Да се однос према предмету и раду ипак мења, показује и распон оцена на колоквијуму. Прошлогодишња генерација је постигла просечну оцену 6,16, у распону оцена од 6 до 8, а овогодишња генерација има просек од 7,29 у распону оцена од 6 до 10.

На основу ових почетних резултата можемо закључити да ће нови режим студирања натерати студенте на континуиран и озбиљнији рад у току школске године.

Осврт на остале у окружењу

Полазећи од нашег става да је предмет вокално-инструментална настава на нашим учитељским факултетима недовољно заступљен, покушаћемо да добијемо потврду или негацију тога увидом у планове и програме неких земаља из окружења. Узели смо примере учитељских факултета који су поодмакли у реформи образовања.

На Педагошком факултету у Љубљани предмет вокално-инструментална настава реализује се током три године школовања са по 30 часова вежби годишње. У првом семестру образовни предмет су и музичке основе са дидактиком музичког васпитања, где се изучавају основе музике потребне за успешно савладавање свирања.

Табела 2. Резултати колоквијума из основа музичке писмености

рокови	Резултати на колоквијуму											
	10	%	9	%	8	%	7	%	6	%	укупно	%
Први 05.	/		/		1	0,77	4	3,07	31	23,85	36	27,69
Први 06.	3		6		5		8		15		37	28,46
Други	1		7		14		13		21		56	43,08
Трећи	/		4		1		7		4		16	12,31
положили	4	3,08	17	13,08	20	15,38	28	21,54	40	30,77	109	83,85

Предност овог плана вокално-инструменталне наставе у односу на наш није толико у разлици броја часова (укупно 15 у њихову корист), већ у прерасподели између теорије и свирања, где је више часова предвиђено за ово друго (код нас 1:2, код њих 1:6). Највећа предност овог плана у односу на наш је реализација предмета у дужем временском периоду (током шест семестара).

У Високој учитељској школи на Свеучилишту у Ријеци вокално-инструментална настава спроводи се кроз три предмета: гласбена култура, гласбено писмо и свирање. Гласбена култура се реализује кроз два семестра, други (2+1+0) и трећи (1+0+1) са годишњим фондом часова, семинара и вежби од 75. Гласбено писмо је у оквиру првог семестра са фондом од 30 часова (1+0+1). Свирање почиње од другог семестра и траје три године са по једним часом вежби недељно што укупно износи 90 часова. Редослед увођења предмета по семестрима има логичан ток. У првом семестру је преко предмета гласбено писмо предвиђено музичко описмењавање, знање се проверава кроз колоквијум и онда се прелази на остале елементе који захтевају тај основ. Упоредбе њиховог и нашег програма можемо видети да је садржај идентичан. Битна разлика је у плану у корист Високе учитељске школе у Ријеци где се програм реализује кроз дужи временски период и има 195 часова.

Колики значај у Мађарској педагози придају на музичко оспособљавање учитеља за предмет музичка култура можемо видети из планова учитељских факултета. Подаци са три учитељска факултета сведоче да је настава музике присутна у оквиру различитих предмета у току седам семестара. Садржаји који се код нас реализују кроз вокално-инструменталну наставу код њих су распоређени на неколико предмета. Основ музичке писмености и солфеђо изучавају се седам семестара, а свирање четири, односно пет. Са свирањем се креће од другог или трећег семестра, након упознавања са основама музич-

ке писмености. Осим ова два предмета, у зависности од факултета, изучавају се као посебни предмети: историја музике, обликовање гласа, дечје игре и плесови, дириговање, групно певање и камерна музика. Садржаји ових предмета раелизују се кроз завидан број часова, који се креће од 320 па до 480, зависно од факултета.

Насупрот овим примерима имамо наставни план у коме је предмет вокално-инструментална настава сведена на један семестар. На Филозофском факултету у Никшићу, у оквиру студијског програма за образовање учитеља, предвиђена је вокално-инструментална настава као обавезан предмет само у шестом семестру и то са по два часа седмично (1+1). Са овако малим бројем часова у кратком временском периоду студенти не могу савладати практична знања и вештине, не могу пратити методiku наставе музичке културе, а самим тим неће бити оспособљени за музичку наставу.

Анализом планова који су везани за музичко образовање студената учитељских факултета из Словеније, Хрватске и Мађарске, долазимо до закључка да је овај вид наставе пажљиво испланиран. Водило се рачуна да се будући учитељи оспособе да владају инструментом и да њихова знања буду довољна и применљива за самостално извођење музичке наставе. Програмски садржаји који се изучавају у оквиру струке код поменутих и код нас су идентични, што је разумљиво јер су их радили компетентни музички стручњаци. Битна разлика је у плану и ту се види различита образовна концепција и политика која помаже, односно спутава компетентност учитеља за предмет музичка култура.

Ми се не можемо оглушити о чињеницу да је за успешније образовање будућих учитеља, показује анализа земаља у окружењу, потребан већи број часова да би се студенти оспособили за практична знања из музике. Мора се имати у виду чињеница да је за стицање теоретских знања потребан један приступ, он ће често бити

пригодан, наменски, краткотрајан, обновљив по потреби, док је стицање практичних знања из музике-свирање на инструменту нешто сасвим друго, нешто што представља и захтева дужи процес, поред условног теоретског знања, па је и резултанта те оспособљености одређена трајност и повећана способност потребне едукације када се учитељ нађе у практичном животу. На крају, теоретска знања су само услов да би се практична знања боље и лакше савладала.

Предлози

На основу искуства у раду и напредовању студената у овом предмету даћемо предлоге који могу помоћи у темељнијем музичком оспособљавању будућих учитеља.

Садржаји везани за теоретске дисциплине не захтевају дужи временски период насупрот онима који су везани за певање и свирање. Предлажемо да се вежбе на којима се изучава вокално-инструментална настава континуирано реализују две до три године. Битан услов за успешност је и рад у мањим групама него што је до сада био случај. То би омогућило чешћу контролу напредовања у раду студената из часа у час. Један од начина унапређења наставе би било и увођење савремених наставних средстава, што подразумева специјализоване учионице са довољно савремених електронских инструмената са клавијатуром који омогућавају истовремено вежбање студената. У оваквом извођењу наставе контрола звука се реализује преко слушалица, где студент чује само свој инструмент, а професор може да контролише рад сваког студента појединачно. Постоје опречна мишљења о укључивању ових инструмената у наставу. Ми смо мишљења да они омогућавају учитељу да има бољи контакт са децом јер су практичнији и за учитеља и за одељење.

Образовни наставни садржаји треба да претходе вежбама вокално-инструменталне

наставе, а који подразумевају изучавање основа музичке писмености, хармонизације, облика, инструмената и историје музике, морају бити прилагођени и обухваћени кроз квалитетан уџбеник. Он треба да садржи све садржаје из елемената музичке културе као и њихове озвучене примере. Они би били основа за сазнајне садржаје и тиме би се практично помогло усвајању теоретских садржаја.

Закључак

Проблеми савремене школе морају се уочавати и разматрати у свим структурама, од основне школе до факултета. С тим у вези, у раду се скреће пажња на евидентан проблем који постоји дужи низ година и чије се последице осећају, а везан је за наставу музичке културе у млађим разредима основне школе.

Разматрали смо најважнији сегмент који утиче на овај проблем, а односи се на вокално-инструменталну наставу на учитељском факултету. Упоређујући наша искуства и искуства других земаља може се уочити одговорнији приступ у односу на предмет код других када је у питању план. Због специфичности предмета ова разлика је значајна јер представља кључни фактор који утиче на успешност наставе. Осим промене које треба да се уведу у наставни план, нови режим студија може допринети промени у приступу студената према предмету.

Праћењем резултата успешности овогодишње генерације и упоређивањем са претходном може се наслутити да нов модел рада и стандардизација знања наговештавају боље резултате. Опрема и организација рада су елементи који су неопходни и морају се мењати како би пратили реформу.

Уз предлоге које смо поменули у раду, а тичу се иновације у настави, битна је и контрола учитеља кроз институцију компетентних инспектора. Тако би школе биле обухваћене перма-

нентном едукацијом свршених учитеља и то би био начин поправљања стања у настави музичке културе. Разматрање проблема наставе и наставе музичке културе на теоретском нивоу треба ве-

зати за иновације које ће се потврдити експериментом на одређеној популацији, како би се научни скупови потврдили у пракси.

Литература

- Daroczi, E., Fabijan, Z., Fabianne Kocsis, L., Gleddura, L., Krajcsovkszy, J., Mesterhazi, Zs., Oroszne Deak, J. (1989): *Uj modellek a pedagogus-kepzesben (Novi modeli u obrazovanju učitelja)*, Budapest, Tankonyvkiado.
- Gulyas, J. (1987): *Vazlatos helyzetkep a tanitok zenei muvelisegerol (Stanje u muzičkom obrazovanju učitelja)*, *As enekzene tanitasa*, br. 2, str. 52-54, Budapest.
- Đorđević, J. (2006): *Savremeni pogledi na inovacije u obrazovanju i vaspitanju, Inovacije u nastavi*, br. 4, Beograd.
- Pedagoška fakulteta v Ljubljani, www.pef.uni-lj.si
- VJRKTF ESZTERGOM, www.vjrktf.iif.hu
- Učiteljski fakultet u Rijeci, www.vusri.hr

Summary

Teacher's Professional education is prerequisite for successful teaching in the system on Education Music science comprises specific segment of knowledge and skills. Organization of successful and rational education of the music science can't be based on the preknowledge of the students since they don't exist. Developing skills which means primarily learning how to play instrument require longer time frames.

During the work the provides experiment are discussed, using internal evaluations and current conditions, in the subject of vocal-instrumental teaching. Success in this subject is condition for application of the methodology in music teaching.

Through analysis of the collected data the student's work will be assessed. Based on existing models and work organizations, standardization of knowledge, the conclusion will be made for the purpose of advancing teaching and application of contents it is important that education because modern used and next technical achievement are included. The air of the work is, with overview, of all different issues. To find more successful and suitable more efficient method, and means will help that used - instrumental education becomes better.

Key words: music culture, vocal instrumental education, the educational mean, success.



Др Бранко С. Ристић, Мр Предраг Јашовић
Учитељски факултет, Призрен – Лепосавић

**Стручни
чланак**

***Уметничка релативност у
књижевности за децу:
теоријско-методички аспекти
Наивни реализам и његово присуство у
књижевности за децу***



Резиме: Значајна особина у дечијој књижевној рецепцији јесте тзв. „наивни реализам”. Дете прихвата књижевно дело, као још један „случај у животу”, без упознавања уметничке стране у делу. Карактеристична и значајна особина примања уметничке књижевности у узрасту до четвртог разреда основне школе јесте и неспособност деце да разумеју условност у уметности. Правилно разумевање условности уметничке књижевности јесте дуг процес, који мора да се развија уз активну помоћ учитеља и по општим местима да се заврши негде до петог-шестог разреда. Зато је неопходно да се суштина уметничке условности уметничке књижевности за децу дефинише и да се конкретно предложи ефектни методички приступи за њено усвајање од стране ученика на часовима књижевности.

Кључне речи: књижевност, условност, дете, уметност, методички.

Суштина уметничке релативности

По мишљењу Петра Милосављевића „књижевност је једна од главних уметности. Она мора да поседује нешто опште што је заједничко свим уметностима, али и нешто посебно што је својствено само њој. Она, дакле, има своје место у односу на онај најшири тоталитет (субјект – праксис – објект) и у односу на онај ужи (праксис) али и у односу на онај још ужи (уметност)” (Милосављевић, 1983: 11)

За овог аутора, облик у коме уметничко дело креира реалност јесте заправо **реални облик**, зато што писац избегава много тога што чини свакодневицу, и приступа обазриво и пробирљиво према животним чињеницама које су

уткане у дело – нешто типично и врло значајно у друштвеним реалијама које владају. Према томе, књижевноуметничко дело је кондензована есенција стварности мимо тривијалних момената који прате догађајно и остварено у свакодневном животу.

Реалност у књижевности, али и у целокупној уметности јесте свеопшти принцип који поседује трансформацију – од стварне и измишљене, блиске животу до потпуно слободне. Обавезни реални критеријум у уметности мора да се прихвати и прими, не као мера уметничке измишљотине, већ као њен садржај, функција и смисао. Види се заправо да се ту апострофира значењски оформљена функција књиже-

вносг дела, тј. на оном што дело изражава као смисао, као идеју, осећање, расположење итд.

Умберто Еко истиче другу страну књижевне реалности, а то заправо важи и за целокупну уметност – „Књижевна дела нас позивају да их слободно интрепретирамо зато што нам нуде дискурс који се може читати на више нивоа, и суочавају нас са двосмисленостима, у језику и животу. Но, да бисмо могли узнапредовати у тој игри, у којој свака генерација чита књижевна дела на другачији начин, морамо поћи од дубоког поштовања онога што сам ја другде назвао интенцијом текста” (Еко, 2002: 10). Другим речима, уметничко дело је свеобразовни знак нечег стварног и истинитог, где ни у ком случају уметнички ликови нису у потпуности исти са њима одсликаним или догађајима из живота. Значи, реалност се у књижевном делу јавља у скраћеном, релативном облику, с посебним фрагментима, детаљима, цртама, изабраним и пробраним од стране писца у вези са његовом стваралачком инвенцијом и намерама.

Миловој Солар у својој чувеној *Теорији књижевности* наводи да: „Када говоримо о особености умјетности и о потреби да се књижевност у првом реду разумијева и проучава као умјетност, тиме наравно није речено да умјетничку спознају и истину умјетности треба строго одвојити од било какве другачије спознаје и истине у смислу знаности и филозофије нпр.” (Solar, 2005: 9).

У свом начину схватања „уметничке реалности” Солар наглашава два главна аспекта: 1. кроз одсликано се означава нешто различито од самог материјалног доказа одсликаног; 2. у процесу примања (доживљавања) постиже се одређени ефекат који се разликује од простог излагања чињеница. У уметности постоји процес трансформације елементарне реалности човекове комуникације у некој другостепеној реалности – и у смисаоном значењу, посматрано с аспекта човекове комуникативности.

Према томе, уметничка реалност јесте иманентна особеност уметности, која се јавља на релацији **реалност – уметничко дело – смисао** у следећим аспектима: 1. уметнички ликови нису идентични са својом одговарајућом реалношћу – они су само њен реални знак, представљајући их у скраћеном реалном виду, са одређеним њиховим особинама, поступцима и сл.; 2. уметничко дело има значењско рађање и генерирајуће емоције и однос функцију које је другачија од значења спајања простијих језичких знакова. При томе та функција се не појављује непосредно, директно, већ посредно, имплицитно – до смисла се стиже преко подтекста, емоције се преживљавају, садржај се анализира, тумачи и интрепретира. То, напосто, значи да се уметничка реалност своди највише на два елемента која у себи носи уметничко дело – оно је реални знак нечега реалног, али се са њим не подудара, тј. оно је прерађена реалност и истовремено дело је вредно, значајно, изражавајуће, нешто што улива поверење, скривено и индиректно.

Типови уметничке релативности

У зависности од циљева које аутор жели да постигне својим уметничким делом и коришћених средстава за њихово остваривање посредством стваралачког метода, неки теоретичари књижевности нуде два основна типа уметничке релативности – делимична и пуна. Делимична уметничка релативност (назива се још и „основна”, „полазна”, „елементарна” или „примарна”, пошто је код ње реалност (стварност) непосредан повод за стваралачко креативно деловање) по њима је релативност карактеристична за реалистички стваралачки метод, а пуна – за стваралачки метод романтизма и симболизма. По овој класификацији при пуној уметничкој релативности (називана још и именом „другостепена”, „секундарна” и сл.) као начин одржавања користи се гротеска, парадокс, илу-

зија и симбол. Ми сматрамо да такав покушај класификације на типове уметничке релативности заправо није коректан, јер дотиче и третира само једну страну појма „уметничка релативност”, заправо – релација уметничко дело – објективна реалност, без полагања рачуна другој страни – комуникативна природа, јесте заправо условни знак, који носи смисао.

Методичко умеће за превазилажење наивног реализма

Какав начин рада у настави матерњег језика може да користи учитељ на часовима књижевности од првог до четвртог разреда за постепено превазилажење наивног реализма? Оно што би по нашем мишљењу било ваљано, применљиво и прихватљиво у најопштијем смислу јесте покушај да се те методе (начини рада) групишу у два **основна правца**: а) усмеравање ка усвајању уметничког дела као јединствене форме и садржаја; б) непрекидно анимирање ученика на тражењу ауторовог присуства у делу, затим ка осмишљавању средстава од стране аутора за постизање сопственог уметничког циља. „То не значи да се активности обраде књижевног дела преносе са наставника на ученика, да наставник постаје пасиван а ученик активан. Напротив, стваралачки поступак обраде књижевног дела значи добру припремљеност и наставника и ученика за час. Наставник се не припрема за час да би по неком плану све ученицима изложио или да би им исказао своје мишљење о књижевном делу. Он се труди да активира примерима ученике. Усмерава их да буду што самосталнији у раду: како самостално да откривају уметничко дело, како да истражују; како да води њихову мисао или, како сликовито рече један теоретичар: како да своје ученике уведе кроз своја врата у свет књижевне уметности а да свако од њих изађе из њега кроз своја. Стваралачки поступак обраде књижевног дела захтева од

наставника да вешто и ефикасно усмери пажњу ученика на доминантне вредности књижевност дела, да га од пасивног слушаоца претвори у активног сарадника и истраживача” (Милатовић, 2005: 43).

По овом мишљењу нашег уваженог методичара Милатовића можемо рећи да би овде ваљало додати и следеће принципе који произилазе из саме суштине схватања „уметничке релативности” и поделити их у категорије А и Б.

А) Откривати изабрано, смањити карактер уметничког одраза и неделовања (без утицаја) на уметнички лик, на његово слагање у радњи преко које може да се реално протумачи:

1. Какве слике стварности је дао писац, који се његови предмети и објекти разликују од оног што је описано, који су његови признаци карактеристични за његове описе.

2. Који су догађаји описани (приповедани), шта је то интересно, необично и узбудљиво у њима.

3. Који књижевни хероји (ликови) су уметнички приказани, какве су им карактерне црте, како они поступају, шта мисле и како то преживљавају; има ли нешто необичног у њима.

4. Која су изражајна средства коришћена у описивању слика и хероја у приповедним ситуацијама; обраћа се пажња на уметнички датум слику и њену функцију у уметничким детаљима.

Ту се врши притисак на ситуацију, да су те слике и хероји описани, а догађаји – испричани од стране аутора, тј. пређена стварност. Обраћа се пажња на факте које је писац користио да баш тако одслика (презентује) слике и јунаке, које би читалац јасно представио у својој реалности; јунаци у делу су приказани као жива бића која мисле, делују и преживљавају све што им се догађа у животу. Према условном карактеру онога што је осликано и откривено у књижевном делу усмеравају нас питања која нам учи-

тељ поставља. Питања типа: „описан је” (а, о, и); „описао је” (приповедач, народни приповедач), јесте уметнички приказан (а, о, и); испричан је догађај (историјски, о догађају). Правилно је да се користе термини „херој”, „јунак приче”, „најмлађи брат”, „момак” (девојка) из приче, приповетке итд.; али никако не би требало да се користи – „један момак”, „један јунак” и сл. На пример, постављено питање од стране учитеља: „Шта вели (каже) Турчин ухваћен на потоку?” отклања сумњу ученика од релативног карактера српске народне приче „Пустио бих ја њега, али неће он мене” и упућује их да је испричан догађај можда истинит, да се догодио некада у прошлости.

Б) У вези са релацијом **уметничко дело – сналажљивост и умеће учитеља** може да се делује и на усвајања суштине уметничког умећа од стране ученика у следећим смеровима:

1. Да их учитељ води ка изјашњавању на узрочно-последичне везе у делу.

2. Да их учитељ усмери према откривању њеног емоционалног деловања на читаоца – какво расположење изазива дело и због чега је такво.

3. Да им учитељ помаже да сами дођу до поенте у делу.

4. Учитељ ваља да учествује и помаже ученицима у осмишљавању и проналажењу пишчеве замисли и средстава које је користио да спроведе – осмисли.

Пројекат за примену методичког умећа на часу читања у IV разреду основне школе

Показаћемо практичну припрему методичког приступа на примеру текста песме „Завичај” Добрице Ерића, који се обрађује у IV разреду основне школе. Текст песме налази се у читанци за IV разред, ауторки: Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић, публиковане у За-

воду за учбенике и наставна средства, Београд (2005: 14-15).

Опис презентације песме у учбенику

Песма се налази у првом поглављу ове читанке који је узначен насловом „Књига за тебе”. То већ по себи чини да овај део књиге буде остворен према рецепцији. Својом сугестивношћу овај део читанке непосредно делује на ученике и уз правилну интерпретацију са учитељем требало би да дође до потпуног усвајања садржаја које обухвата ово поглавље читанке.

На страници 14, где се налази наведена песма, срећемо се прво са објашњењем појма **фантазија**. Испод објашњења дата је једна слика у боји елипсастог облика, врло романтична и која асоцира на завичај. Затим следи текст песме „Завичај” који се састоји из пет дистиха. У дну странице налазимо рубрику речника са објашњењима непознатих речи: булка, љуљка, комбајн, вретено. То већ представља развијену семантичку интерпретацију, јер се појам **фантазија** прво описује као лексикографска јединица чиме се појмовно одређује на семантичком плану, а потом се сликом, која представља фантазију, антиципира завичај. Тако се, на самом почетку, ученици сучељавају са мултимедијалном интерпретацијом. На визуелном и семантичком фону се показује ученицима да је уметничка књижевна творевина вишезначна, као и сама реч којом је означена уметничка књижевна чињеница. Уз озбиљну припрему и обазриву интерпретацију, само преко ове песме, представљене у овој читанци, учитељ би могао да уведе ученике у нове смисла књижевне творевине.

Ауторке читанке су наставиле да се крећу тим путем, с тим што су сматрале да је потребно да поново врате пажњу ученика на семантички фон. Тако на страни 15 налазимо пет питања која усмеравају учитеља и ученике при даљој анализи. Затим се говори о пренесеном значењу речи *љуљке, трпезе, жубору љубави из чесме*. Даје се објашњење речи *здравица* и порекло те речи. А

у другом делу ове странице даје се значење израза **основно (право) значење** речи и пренесено, на примеру речи *поток жубори*.

Тумачење речи је заокружено на семантичком фону објашњењем језика песме, односно књижевног дела. Наводи се да је песнички језик необичан, сликовит и веома богат. Уз правилну анализу учитеља и његово усмерење дечије перцепције, могуће је на примеру ове и других песама показати ту другост песничког језика, али и њену смисаоност.

Сликом аутора и скраћеном био-библиографском белешком на 15-ој страници, ауторке су испуниле и биографистичке захтеве оваквих уџбеника са једне стране, а са друге стране су задовољиле потребу за дијхронијским синтезама које су неопходне у стицању знања о књижевним чињеницама.

Сугестија:

Неколико часова пре обраде ове песме ученици треба да овладају терминима „песник”, „стих”, „рима” и „дистих”, уколико до тада нису. Јасно је да је немогуће залазити у теоријске опсервације ових термина, већ их треба одредити наједноставнијим могућим дефиницијама које у себи садрже и комичну конотацију. На пример: *Песник је онај чика који пева без музике речима које се римују и никад се не појављује на телевизији Пинк; или: Стих су две реченице чији се крајеви римују да би неко могао да их пева без музике; Рима је кад се две речи слажу тако да могу да се певају и без музике* итд.

Методичка интерпретација:

Уметничка умешност песме „Завичај” појављује се у следећим аспектима.

А) Уметничко дело-реалност

Уметничка слика завичаја коју песник нуди врло је јака и упечатљива: завичај је песник осликао преко здравице. Тако је показао лице свог завичаја. Цвет руже и булке асоцира на духовну чистоту, доброту и невиност. Лирско ја од-

мах благослови у другом стиху првог дистиха, „цветале ти трпезе и љуљке” и наставља у истом тону, желећи да се песма ори и да љубав вазда тече, да се везе, преде, хлеба да има увек и млека и блага, а песници да певају и венце плету и на крају бриљантан финале: „А војници – воће калемили!”.

Епитети, који су заправо жеље изречене завичају, који је свуда и за сваког, осим што у себи носе лепу ликовну функцију, садрже елементе оцењивања, тј. ученик прима слику завичаја као блиску и милу, срцу прираслу, ове завичајне слике делују очаравајуће на рецепцију. Фрагментима из својих дечијих година песнички глас открива идиличне слике завичаја, испуњене топлином и лепотом која зрачи. У овом лаконском описивању завичаја преко здравице аутор уједно нуди и слику безбрижног детињства са призвуком носталгије и носталгичних осећања. Из перспективе *сад* песник у себи буди носталгију, а у рецепцији осмишљава будућност.

Оба смера описивања – завичаја преко здравице и срећног детињства – јасно истичу пробирљив карактер поетске слике, основно и највише су присутне јарке боје са емоционално јаким детаљима. Откривањем те стране уметничке реалности песме могуће је осмислити час следећим питањима: Како песник преко здравице види свој завичај? (употреба термина „лирско ја” у четвртој разреду је непотребна и не препоручљива); Због чега је завичај свакоме важан и изузетан?; Шта смо научили о завичају песника – да ли је његов завичај велики и богат? На који начин хвали свој завичај? Може ли његов завичај бити наш? Са чиме он упоређује свој завичај? Шта све може да означава цвет? Објасните шта је песник заправо пожелео стиховима: „Цветале ти трпезе и љуљке.../ Свака чесма љубав жуборила”.

Објашњење ових стихова мора да покаже и докаже ученицима да песнички језик и реалност уметничка која је њиме исказана није пука

говорна вежба већ има далеко смисленије значење и функцију. Тек кад схвате наведене стихове и значење поруке саопштене тим необичним језиком, овај час се може сматрати завршеним а ова песма протумаченом. Приликом објашњења

ових стихова никако не сме да дође до употребе компликованих вишезначних термина од стране учитеља, као што су аналогија, метафора, алегорија и друго, јер ће се тако ученици збунити и удаљити од суштине песничког језика.

Литература

- Милосављевић, Петар (1983): *Теорија књижевности*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Еко, Umberto (2002): *О књижевности*, Београд, Народна knjiga.
- Solar, Milivoj (2005): *Теорија књижевности*, Zagreb, Školska knjiga.
- Милатовић, Вук (2005): *Настава српског језика и књижевности* (у трећем разреду основне школе), Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић-Николић, Зорана, Пантовић, Даница (2005): *Прича без краја, Читанка за IV разред основне школе*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Summary

Important feature of children's literature perception is so called „naive realism“. A child accepts a piece of literature as a „case in life“, without getting acquainted with the artistic feature of the work. Characteristic an important feature of accepting artistic literature in the age up to ten is inability of children to understand conditioning in art. Right understanding of the conditioning artistic literature is a long process, which must be developed with the active involvement of a teacher and it should be finished by the age of eleven or twelve. This is why it is necessary for the essence of artistic conditioning to be defined and to precisely suggest effective methodological approaches for its adoption by students at the literature classes.

Key words: literature, conditioning, a child, ability, methodological.



Мр Марина Јањић

Учитељски факултет, Врање

**Стручни
чланак**

Иновације наставних облика у настави говорне културе



Резиме: *Стереотипни и немотивишући наставни облици у настави говорне културе заступљени у традиционалној школи резултирали су негативним дидактичким ефектима. Са друге стране, комплексност и слојевитост наставних циљева и задатака овог наставног подручја: подстицање и неговање акустичких говорних константи, дикције, флуентности изражавања, невербалних пратилачких елемената говора, поштовање граматичких и ортоепских норматива; затим оспособљавање ученика за стицање говорне компетенције и композиционо и стилско обликовање говорног догађаја те увежбавање могућности ученика за интерпретативно казивање, рецитовање, изражајно читање и извођење сценских игара, захтева сложену и добро организовану структуру часа.*

Облици организације морају бити маишовити, креативни, интересантни и примерени узрасту и личности ученика. Смишљено и значајно, наставник треба да организује наставни процес тако да ученици у пријатној и забавној радној атмосфери савладавају захтевне и нимало лаке оперативне циљеве и задатке.

Кључне речи: *иновације, организација наставе, говорна култура.*

Увод

Један од битних сегмената иновирања у настави подразумева и савремени приступ облицима рада на часу. Облици рада еквивалентни су организацији ученичких активности у наставним и ваннаставним обавезама. Као што је познато, рад на часу може бити индивидуални, у паровима, групни и фронтални. Полазећи од дефиниције да је иновација „идеја која, доживљена као вредност, одређује промене у понашању појединца усмерене ка остваривању одређених

циљева садржаних у побољшању ефикасности наставе“ (Митић, 1999: 41-42), закључујемо да се нове идеје, у овом случају, не односе на нове облике рада, већ се иновативност огледа у другачијем приступу, организацији и вредновању фронталног, групног и индивидуалног облика рада у односу на њихов досадашњи, тј. традиционални третман. Наиме, када говоримо о иновацијама у наставним облицима рада, акценат је на различитости, а не на новости. Значи, педагошка новина раније се употребљавала у другачијим околностима, на другачији начин, у другачијој

форми и статусу, те стога старо постаје ново добивши нове функције и нови значај. Преобликовањем, адаптирањем и проширивањем већ постојећих, стандардних облика рада постижемо нове педагошке квалитете у настави.

Иновативни приступ облицима рада у организацији наставе говорне културе

И без организованих експерименталних истраживања лако је константовати да у нашем школству преовладава фронтални облик рада. Његова доминација нарочито је неоправдана на часовима српског језика и књижевности, чији су садржаји веома захвални за креативно обликовање. Ова констатација се односи на сва три наставна подручја (граматика, књижевност и језичка култура), али ћемо се овога пута детаљније задржати на плану наставе усменог изражавања.

Пракса показује да се на овим часовима прибегава фронталном и индивидуалном облику рада. Клише је свима добро познат: након наставничког уводног објашњења теме говорне вежбе, ученици самостално осмишљавају свој усмени одговор, да би га, у делу часа који следи, интерпретирали. Неретко се очекивани ученички монолог претвара у дијалог са наставником, који интервенише због недовољне спремности ученика за одговор. Дакле, групни облик рада је потпуно искључен у традиционалној, и даље присутној у школама, наставној пракси. Оваква структура часа није примерена наставним циљевима и задацима наставе говорне културе, а то значи да ни ови облици рада не могу одговорити савременом императиву културног усменог изражавања. Кратким увидом у основна обележја наведених облика рада, добићемо потпунију слику.

Индивидуални облик рада подразумева самостално решавање задатака сваког ученика понаособ у одељењу на основу властитих интеле-

ктуалних способности, афинитета и брзине рада. Концентрација, усредсређеност на личну имагинацију и знање гарант су индивидуалног успеха ученика у раду.

Рад у паровима подразумева тимски рад двају ученика на решавању задатог наставног проблема, при чему је комуникација међу њима олакшана и неспутана. Овај облик рада је поједностављена верзија групног облика рада.

Групни облик рада обухвата заједнички рад неколико ученика (најчешће 3-5) на одређеном задатку. Најчешће више група истовремено решава различите проблеме, након чега следи извештавање и дискусија. У оквиру једне групе чланови сарађују, размењују мишљења и идеје, друже се и заједно решавају проблеме.

Фронтални облик рада подразумева обраћање наставника целом одељењу било у виду предавања (монолога) или у виду разговора (дијалога) са изабраним ученицима.

Јасно је да сваки од наведених облика има предности и недостатака, при чему кључ добре организације часа лежи у њиховој међусобној комбинацији.

Недостатак индивидуалног облика рада јесте у томе што његова доминација доводи до асоцијализације и неспособности за тимски рад. У свему осталом је одличан - у подстицању самосталности, развијању радне навике, личног става и мишљења, оригиналних решења, креативности, аутономности личности, те неспутаном неговању талента и властите компетенције.

Са друге стране, управо групни и рад у паровима подстичу алтруизам, друштвеност, комуникацију, међусобну помоћ и размену идеја у остваривању наставних задатака. Тимски рад може деловати подстицајно и инспиративно, развијати осећај солидарности и узајамне помоћи, као и такмичарски дух и жељу за колективним успехом у раду. Нарочито је погодан за стидљиве и интравертне ученике који се тешко одлучују да наставнику слободно поставе питање када им

нешто није јасно. Али, наставник не сме да дозволи слабијим ученицима да се сакрију иза паравана рада и успеха бољих ученика.

Предност фронталног облика рада је у томе што у току наставног процеса обухвата велики број ученика, али је зато последица готово погубна за савремену наставу, а то је инфериорност и пасивизација ученика у односу на супериорног наставника. Стога, овај облик рада у настави не сме трајати дуго, не сме бити искључив и мора ангажовати и критичко мишљење ученика. На тај начин, фронтални облик рада наћи ће своје контролисано место у савременој настави.

Када говоримо о ученицима млађих разреда основне школе, морамо истаћи да је њима, према узрасту, најпогоднији групни облик рада и рад у паровима. Разлог томе лежи у „остацима представног мишљења код млађе школске деце, затим конкретном мишљењу које је у развоју и краткотрајној концентрацији, као и спонтаној унутрашњој мотивацији да сазнају преко игре и практичних манипулативних активности” (Шефер, 2000: 106). Када крене у први разред, дете није способно за индивидуални рад без помоћи старијег. Али, одмах од првог разреда требало би индивидуалним приступом сваком ученику помоћи у раду и индивидуализацијом наставе прилагодити сарадничке императиве и задатке могућностима сваког ученика понаособ. Тако ће и почети оспособљавање ученика за индивидуални облик рада, који остаје једини и неприкосновени начин за директно и непосредно изражавање властите креативности и непоновљивости ученикове личности. Фронтални рад је мање повољан у односу на групни јер спутава осећање властите одговорности и индивидуалне радне навике. Треба га користити фрагментарно, у оним деловима часа када је то неопходно (уводна објашњења, тумачења, завршно закључивање).

Када ова основна педагошка и психолошка објашњења конкретизујемо на примеру часова говорне културе, уочићемо релевантост наве-

дених тврдњи. Наиме, кључна реч у настави усменог изражавања јесте инспирација и то: инспирација за осмишљавање теме о којој ће се говорити, затим инспирација за уметничко обликовање говорног чина, тј. за избор језичких средстава и невербалних пратилачких елемената који ће том приликом бити употребљени, као и инспирација за идентификацију са измаштаним моментом, амбијентом или личношћу о којој (односно о чему) ће бити речи. Практично, о којој год врсти стилско-композицијских говорних вежби да се ради, ученицима је, привидно, најтежи почетак. Ту се јавља оно чувено: *Како почети!*? Ништа мање није лакше ни дати ефектан, упечатљив закључак! Међутим, суштина јесте у главном делу одговора када треба, садржајно и естетски, одговорити на задату тему. Ученик мора на часу говорне вежбе дати: идејно оригинални, тематски заокружен, граматички исправан, композиционо уобличен, ритмички интониран - организован и комплетан говорни догађај који је још уз то праћен невербалним језичким елементима (ставом, покретима и мимиком лица). Овај, прилично уопштен и формализован, опис усменог одговора ученика крије у себи безброј суптилних, финих, исцизелираних потенцијалних психо-лингвистичких и стилских радњи. У ствари, говорни догађај је изузетно сложена кохезиона структура базирана на доброј ортоепској и граматичкој подлози, лексици, стилистици, говорној прагматици, логици, елоквентности, флуентности изражавања, те информативности, општој култури, ораторству и имагинацији. Па ипак, оно по чему је говорна култура препознатљива јесу њене основне акустичке вредности: интонација, интензитет, темпо, пауза и ритам. Захваљујући њима, уз поштовање норматива прозодијског система српског књижевног језика, треба развијати благозвучност, правилну дикцију и реченичну мелодију у току говорног чина ученика.

Овако комплексна природа говорних вежби, јасно је само по себи, не може бити задо-

вољена фронталним и индивидуалним облицима рада. Групни облик рада био је неоправдано, деценијама уназад, искључен са часова усменог изражавања. У чему је његова предност? Поред основне, већ наведене, социолошке компоненте, треба нагласити и низ психолошких вредности које групни облик рада подиже на пиједестал наставног успеха. Реч је, како наводи чувени психолог Виготски, у међусобном позитивном деловању ученика на отклањању инхибиција у мишљењу и говору ученика, у међусобном подстицању идеја и маште, као и у расписивању такмичарског духа и жеље за успехом. Групни облик рада делује позитивно и на план свести и на план подсвести ученика. На плану свести ученик ужива у креативном тимском раду, а на плану подсвести та пријатност негира непријатно предосећање неуспеха у раду. Педагошки гледано, групни облик рада је изузетно погодан за организовање игровних, имагинативних и истраживачких метода у настави говорне културе, које у међусобном садејству (облика и метода) дају изузетне наставне ефекте. Такође, групни облик рада погодује прегруписавању ученика у зависности од способности и интересовања, тако да у вези са тематиком која се обрађује могу дати свој интелектуални максимум. Групним обликом рада час добија на динамици, живости и оживљавању, односно доприноси јаснијој пројекцији реалних околности, сцена из живота, на школске прилике. А основни прагматички циљ наставе говорне културе, да не заборавимо, и јесте стицање говорне компетенције, тј. оспособљавање ученика да се у датој животној реалности вербално на најбољи и најприкладнији начин испољи. Такође, захваљујући групном облику рада, час је много занимљивији, радна атмосфера пријатнија, а мисао и говор ученика креативнији.

Основна карактеристика говорних вежби, односно наступа пред публиком (одељење јесте својеврсна публика ученику који говори о извесној теми) јесте страх од неуспеха. То је оно чу-

вена трема која је утолико израженија уколико је аудиторијум бројнији, значајнији и непознатији. Свака врста јавног наступа крије могућност јавног вербалног пораза, подсмеха, критике или бруке! Ова врста страха паралише највећи број потенцијалних говорника, који се из тог разлога устручавају да јавно изнесу своје мисли и ставове. Иза ове врсте треме крије се најчешће недостатак самопоуздања, самопоштовања и неспособност владања ситуацијом. Превазилажење оваквих психо-лингвистичких баријера чини основу наставе говорне културе, па се одређеним тренинзима ученици морају оспособљавати не само за јавни наступ, већ и за успешну комуникацију. Добра комуникација увек подразумева и културу говора и културу слушања. Ученици морају да истраже односе које ствара језик, а не сам језик (његово знање се подразумева и стиче на часовима граматике). Уочавање ових комуникативних момената на релацији говорник - публика подразумевају увежбавање техника које се односе на подстицање маште, способности активног слушања, меморије чињеница које треба презентовати говором, затим, естетско обликовање вербалног садржаја, познавање и употребу основних акустичких елемената говора, као и став (телесни - покрети, мимика, гестикулација и психички - прибраност, опуштеност, самоувереност) и правилан однос према публици. Јасно је да нема успеха на овим пољима најпре без рада у паровима, а потом и по групама.

Ове теоријске тврдње можемо поткрепити примерима. Рецимо, за увежбавање начина изражавања и композиције излагања ученици у паровима могу изабрати један од својих најупечатљивијих доживљаја или снова и разменом заједничких идеја преобликовати га у невероватну и занимљиву причу. У паровима, ученици бирају занимљиво место и заједничким дочаравањем детаља труде се да га прецизно опишу. Затим, вежба развијања вештине посматрања, концентрације и контакта очима би се могла извести тако што пар ученика помно посматра један дру-

гог и без прекида контактирања очима описује свог партнера у року од једног минута. Када оба партнера заврше, наставник испитује о детаљима, а ученици одговарају негледавши у партнера. Вежба за правилан телесни став се може организovati тако да пар међусобно прича причу мењајући положај тела (седећи, стајаћи) на знак наставника. Техника увежбавања израза лица се такође може организovati у паровима тако да на основу задате емоције један ученик у пару изразом лица дочарава емоцију, а други погађа. Када погоди, улоге се замене. У вези са акустичким вредностима говора (јачином, висином, брзином и паузама) може се организovati вежба у паровима када ученици у пару низменично читају одабрани драмски текст и међусобно коментаришу наглашавање наведених вредности једну за другом након поновљених читања. Када извежбају, текст интерпретирају (по жељи) пред целим разредом.

Групни облик рада резултује детаљнијем и опсервативнијем приступу проблему, компарацијом понуђених могућности међу учесницима групе и селекцијом најбољих решења. Ево примера снимања радио-драме по групама. Унапред припремљени драмски текст или осмишљен на часу ученици треба да у оквиру своје групе интерпретирају по улогама стварајући звуке који ће употпунити доживљај драме. Ово вербално извођење се мора снимити и након тога коментарисати њен целокупни акустички доживљај.

Рецимо вежба слободе телесних покрета могла би се извести групним обликом рада тако да у свакој групи представници приповедају преувеличавајући покрете тела у контексту приповести (подизањем руку, ногу, савијањем, поскакивањем итд.). Такође, сугестивност погледа може се увежбавати у групи када наизменично чланови групе причају невероватне детаље и притом покушавајући да контактом очима увере остале у истинитост. С десна на лево, ученици редом одговарају *Како да не!* и настављају причу.

У вежби *Разиграна столица* након анализе књижевног текста, формирају се групе ученика и свака група добија по један лик који ће представити само покретима његовог тела на *разиграној* столици. Након заједничког договора и увежбавања, представници ће покретима тела представити задати лик. Анализом покрета одгонета се говор тела.

Код вежбе описивања неког пејзажа, једна група ће се сконцентрисати на усмерено посматрање његових реалних датости и уочавање занимљивих детаља, друга група ће осмишљавати неке непостојеће, измаштане детаље захваљујући којима би та слика природе била још лепша, док ће се трећа група посветити избору најлепших језичких израза, четврта би могла тај мотив повезати са већ постојећим уметничким делима (песма, слика, композиција). Тако бисмо најпре добили детаљан опис, рецимо, пролећне шуме; потом, захваљујући раду друге групе (четвртог разреда) добили бисмо, на пример, измаштану слику чаробне шуме у којој животиње приређују пролећни бал; извештајем треће групе уживали бисмо у лепоти казане речи о детаљу шуме у пролеће; док би нас четврта група обасипала властитим илустрацијама или копијама познатих сликара, рецитацијама и песмицама о шуми.

Говорна вежба извештавања у четвртом разреду основне школе биће много успешнија ако се исценира час (наводне) конференције за штампу и час се обликује групним обликом рада. Тако би се ученици поделили на групу познатих личности (на пример глумаца), на групу новинара који постављају питања, новинара извештача са лица места, групу камермана и тонских сниматеља. Ученици би се лепо забавили и при том научили многе корисне ствари.

Говорна вежба упућивања усмених честитки, захтева, молби биће много успешнија и занимљивија ако се (уз помоћ групног облика или рада у паровима) импровизује сцена са паром актера, нпр. ученик и наставник. Значи, један ученик може глумити учитељицу, а дру-

ги ученика који јој упућује молбу да одсуствује идућег дана. То ће ученицима бити занимљиво и корисно у исто време. Рецимо, упућивање честитке ученицима једне школе поводом обележавања каквог празника (Дан школе, 8. март, новогодишњи и божићни празници) може бити групним обликом рада занимљиво осмишљено да једна група ученика креира погодан текст, друга група вежба његову интерпретацију, трећа осмишљава изглед сцене, четврта брине о изгледу и ставу интерпретатора, а пета је стручни жири за најбољег кандидата.

Закључак

Дакле, у савременој настави говорне културе треба прибегавати групним облицима и раду у паровима, уз дискретну индивидуализацију наставе ради оспособљавања ученика за индивидуални рад, а само по потреби, парцијално инкорпорирати у наставу и фронтални облик рада. На тај начин ученици ће бити у прилици да

оптимално ангажујући своје когнитивне потенцијале, а у складу са личним афинитетима, стичу радне навике, подстичу и развијају интелектуалне капацитете, а све то у атмосфери школског дружења, међусобног пожртвовања и пријатељских осећања.

Не заборавимо да свој пуни допринос настави облици рада остварују тек у садејству са наставним методама и средствима, када дају прави печат наставној организацији. При том су у настави говорне културе технички уређаји за снимак и репродукцију гласа незаменљиво наставно средство, а игровне, истраживачке и имажинативне методе уткане у структуру савремених облика рада на часу, наставу говорне културе чине живом, упечатљивом и занимљивом.

Дакле, иновације у наставној организацији облика рада су промене које морају да у себе укључи побољшање, и то – трајно, значајно и ефектно.

Литература

- Mijata, K. (2004): *Kako postati dobar govornik*, Beograd, Kreativni centar.
- Митић, Б. В. (1999): *Иновације и настава*, Нови Сад, Будућност.
- Шефер, Ј. (2000): Облици, методе и средства у настави, *Учитељ у пракси*, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, стр. 100-113.
- Škarić, I. (2003): *Temeljci suvremenoga govorništva*, Zagreb, Školska knjiga.

Summary

Stereotypes and non-motivation teaching forms in teaching speech culture are present in a traditional school and they have the results of negative didactic effects in this field. On the other hand, there are complexity and multi levels of teaching aims and tasks of this field, i.e. encouraging acoustic speech constancy, diction, fluency of speech, non-verbal following elements of speech, obeying grammar and ortoepic norms, enabling students to gain speech competence, composition and stylistic forming of speech occurrence and practicing abilities of interpretation, reciting, reading and performing. This all demands complex and well organized structure of the class.

Forms of organization must be creative, interesting and applicable to the age and personality of students. Thoughtfully, a teacher should organize teaching so that students in pleasant and working atmosphere learn and fulfil requirements of operation aims and tasks.

Key words: innovation, organisation of teaching, speech culture.

Стручне информације

КОРИСНЕ WEB ЛОКАЦИЈЕ



Републички завод за информатику и Интернет
<http://www.rzii.sr.gov.yu/>

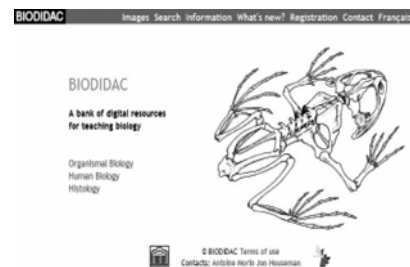
Републички завод за информатику и Интернет је посебна стручна организација Републике Србије задужена за развој и увођење електронске управе. Улога Завода, као републичке институције у односу на државне органе, органе локалне самоуправе и јавне службе значајна је у областима: израде стручних основа; израде стратешко-планских докумената; дефинисања методолошке основе; стандардизације; обезбеђења и унапређења развојно-технолошке основе; развоја и увођења ИКТ инфраструктуре од заједничког значаја; координације развоја и примене ИКТ у свим подсистемима; безбедности и зашти-

те података у ИКТ системима; пружања стручне подршке; дефинисања регулаторног оквира; едукације и промоције.

Очекивани ефекти су: унапређење сервиса грађана и пословних субјеката; стварање позуданијег и конкурентнијег амбијента за пословање и страна улагања; развој домаћег ИКТ сектора; поспешивање економског раста; стимулација запошљавања; унапређење развојно-технолошке основе земље; приближавање развијеним земљама; унапређење процеса регионалне сарадње и европске интеграције.

На овој локацији можемо се упознати са актуелним вестима, документима, публикацијама, иницијативама и пројектима Завода.

Настава биологије
<http://biodidac.bio.uottawa.ca/>



Канадски Универзитет Отава подржао је креирање двојезичне локације (на енглеском и француском језику) Biodidac која садржи преко 5000 цртежа, фотографија, анимација и видеоматеријала који се могу користити и за припрему и реализацију наставе биологије.



YU Портал
<http://www.yuportal.com/>

Након пет година постојања YU Портал је постао једна од посећенијих домаћих локација, пре свега захваљујући разноврсном садржају (образовање, култура, спорт, државне институције, посао, студенти, здравље, огласи, тури-



зам итд.). Портал је временом постао свеобухватна база хипервеза подељена на више целина и подкатеорија.

ArtsEdge

<http://artsedge.kennedy-center.org/>



ArtsEdge је образовна мрежа чији је основни циљ подршка настави уметничке културе посредством информационо-комуникационих технологија. Наставни материјали на овој локацији садрже лекције за школске и уметничке активности као и многе друге корисне информације.

Зоо врт Палић

<http://www.zoopalic.co.yu/index.php/publisher/articleview/frmArticleID/23/>

Зоо врт Палић налази се у центру Палића, 6 км од Суботице и 5

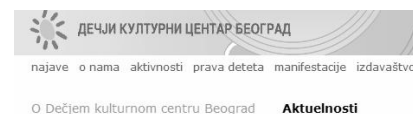


км од ауто-пута Е75 који спаја Будимпешту и Београд. Основан је 1949. године и данас се простире на 10 ха. Основне функције Зоо врта су: зоолошка, ботаничка, образовна и заштита природе. У парк врта складно су уклопљене животињске волијере и простори за одмор и разоноду. У парку расте преко 270 врста дрвећа и жбуња, међу којима многе ретке и егзотичне врсте, попут либанског кедра и циновске секвоје или ариша. Од домаћих врста издвајају се столетни храстови. На северној страни врта расту четинари а на јужној листопадно дрвеће. Остављено је и неколико мањих шумских формација. Простор обогаћује и оживљава многобројно цвеће у жардињерама, језерца, водоскоци и фонтане. Посетиоци могу да виде преко 50 врста животиња: бројне птице, неколико врста мајмуна, крупне сисаре, али и егзотичне животиње попут змија и тарантула. За децу је уређено игралиште а у дечјем Зоо врту могу се и помазати младунци животиња. Информативне табле пружају прегршт занимљивости, али и упозорења о правилима понашања у врту. Током године Зоо врт посети око 130.000 људи. На сајту можемо пронаћи низ практичних и корисних информација: радно време врта, цена улазнице, актуелности итд.

Дечји културни центар Београд

<http://www.dkcb.org.yu/>

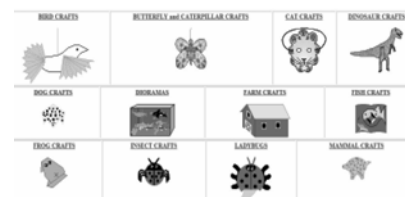
Дечји културни центар Београд установа је културе чији је оснивач Скупштина града Београда. Основан је 1952. године као Дом пионира Београда. У овој институцији на креативан, забаван и оплеменењујући начин деца испуњавају своје слободно време и развијају своје креативне потенцијале. Центар који се бави културом у најширем смислу омогућава креирање великог броја разноврсних програма, чиме се стварају услови за свестрани развој деце, поштујући њихов слободни избор активности. Сајт Дечјег културног центра је прегледан и поседује све релевантне податке о активностима центра.



Рукотворине за децу

<http://www.enchantedlearning.com/crafts/>

Ова локација представља одличну подршку за израду рукотворина и уметничких пројеката намењених деци предшколског и основношколског узраста. За израду пројеката користе се једноставни материјали које свако домаћинство поседује (канап, жица, картон...). Сваки мали уметнички пројекат садржи упутство за израду са по-



писом материјала и илустрованим приказом различитих фаза израде.

Београдска филхармонија

<http://www.bgf.co.yu/>



Београдска филхармонија основана је 1923. у време када су готово сви европски градови увелико имали своје филхармоније. Њен оснивач, први директор и шеф-диригент био је један од најзначајнијих српских композитора и диригената, Стеван Христић. На месту уметничких руководилаца традицију славног оснивача наставили су еминентни уметници Ловро Матачић, Оскар Данон, Крешимир Барановић, Живојин Здравковић, Ангел Шурев, Антон Колар, Хорст Ферстер, Јован Шајновић, Василиј Синајски, Емил Табаков, Урош Лајовић и Доријан Вилсон. Они су оркестар водили од првих, несигурних корака у данима када се тек успостављао редован музички живот у Србији, преко првих послератних година и постепеног и дуготрајног изграђивања завидног нивоа музицирања који је кулминирао 60-их година прошлог века. Београдску филхармонију коју је тада предводио Живојин Здравковић светски стручњаци су рангирани на пето место најбољих европских оркестара, чему су допринели и снимци

за угледну светску издавачку кућу ЕМИ. Водећи национални оркестар је тада и у годинама које су следиле имао блиставе заједничке тренутке на подијумима са уметницима као што су: Рафаел Кубелик, Малколм Саргент, Андре Навара, Карл Бем, Леополд Стоковски, Кирил Кондрашин, Генadiј Рождественски, Зубин Мехта, Јехуди Мењухин, Давид Ојстрах, Исак Штерн, Хенрик Шеринг, Леонид Коган, Мстислав Ростропович, Артур Рубинштајн, Свјатослав Рихтер, Емил Гиљелс, Рудолф Кемпф, Гидон Кремер, Иво Погорелић, Густав Кун, Иван Фишер, Владимир Крајњев, Максим Венгеров, Јулијан Рахлин, Валериј Афанасјев, Најџел Кенеди...

Поред историјата сајт Београдске филхармоније садржи фотогалерију, форум, податке о концертима, оркестру, улазницама, дворани филхармоније, медијима и пријатељима Београдске филхармоније.

Бесплатна база са сликама

<http://clip-art.kaboose.com/index.html>

Kaboose локација је бесплатна збирка оригиналних слика које се могу користити за потребе наставе. Намењена је ученицима, наставницима, васпитачима и библиотекарима.



Српска библиотечка мрежа

<http://www.biblioteke.org.yu/>

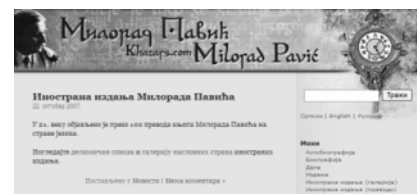


Прва виртуелна библиотечка мрежа у Србији основана је ради континуираног праћења активности српских библиотека, успостављања отворене комуникације, те унапређења и модернизације њиховог радног окружења. Дана она повезује и обједињује српске библиотеке на интернету, равноправно учествује у професионалним активностима у окружењу, делује као форум за слободну размену искустава и креативних идеја, подстиче, едукује и пружа саветодавне услуге библиотекама-чланицама. Пропагирајући сарадњу, међусобно уважавање и партнерске односе са окружењем, она те вредности шири и на глобалној мрежи.

Милорад Павић

<http://www.khazars.com/>

На добро организованом и ажурираном сајту можемо се детаљно упознати са књижевним делом Милорада Павића. Сајт поседује подршку за српско, руско и енглеско говорно подручје.



Математика

<http://www.mathgoodies.com/>

Math Goodies је један од првих бесплатних сајтова који се бави наставом и учењем математике, а постављен је 1988. године. На овом сајту данас можемо пронаћи преко 500 страна са лекцијама и активности-

ма које су везане за наставу и учење математике, као и стручне чланке из методике математике. Сајт је намењен ученицима, наставницима и родитељима.



*др Мирослава Ристић
Учитељски факултет,
Београд*