

UDK 37

УУ ISSN 0353-7129

НОРМА

*ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА*

2-3

220 ГОДИНА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА



СОМБОР, 1998.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ИЗДАВАЧ

Учитељски факултет Сомбор

ЗА ИЗДАВАЧА

Др Јанош Пинтер

САВЕТ ЧАСОПИСА

Др Велимир Сотировић, Нови Сад,
председник

Илија Варићак, Сомбор

Др Ђорђе Ђурић, Сомбор

Мр Миодраг Игњатовић, Београд

Др Илија Купрешанин, Сомбор

Др Драган Коковић, Нови Сад

Др Милан Липовац, Сомбор

Др Ненад Петровић, Сомбор

Др Маргит Савовић, Суботица

Јован Стричевић, Сомбор

Др Томислав Цветковић, Сомбор

* * *

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

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

* * *

Часопис излази три пута
годишње.

Радови се рецензирају и
категорису.

Рукописи се не враћају.

УРЕДНИШТВО

Др Ђорђе Ђурић,
главни и одговорни уредник

Др Стојан Бербер

Др Јелена Косановић

Др Јово Малешевић

Др Јанош Пинтер

КОРИЦЕ

Мр Драган Савић, акад. сликар

ПРЕВОДИЛАЦ

Мр Горана Раичевић

ЛЕКТОР

Др Драгољуб Гајић

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Мр Славко Кнежевић

АДРЕСА УРЕДНИШТВА

Учитељски факултет Сомбор

Подгоричка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030, 28-986

Факс (025) 26-461

Жиро рачун: 46300-603-5-2047

ПРИПРЕМА

Учитељски факултет Сомбор

Издавачка делатност

* * *

ШТАМПАРИЈА

”ГРАФИКА”

Апатин

Стојана Матића 63

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет Сомбор

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

2–3

220 ГОДИНА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА



СОМБОР, 1998.

САДРЖАЈ

Реч уредника	9
ОБРАЗОВАЊЕ - ТРАДИЦИЈА И ИНОВАЦИЈЕ	11
Др Драгољуб Гајић: <i>Листићи за децу у Училијској школи у Сомбору до Првог светског рата</i>	11
Др Данило Ж. Марковић: <i>Социјална еколоџија и еколошко образовање</i>	23
КЊИЖЕВНОСТ	35
Др Томислав Цветковић: <i>Нацрти за илустрацију поезије нашег народног епa</i>	35
Др Тихомир Петровић: <i>Мирослав Антић - њесник Плавог чујерка</i>	45
СТРАНИ ЈЕЗИК	53
Ерика Тоболка: <i>Обрада новог градива из енглеског језика у шестом разреду основне школе</i>	53
ИСТОРИЈА	65
Др Милорад Кесић: <i>Српска студентска омладина и проглас Српске Војводине 1848.</i>	65
ПСИХОЛОГИЈА	81
Мр Мирјана Францешко, Мр Јасмина Коџопелић: <i>Значај њоврајне информације у процесу учења</i>	81

Мр Рада Којић:

*Самојерцејиција школског йосйићнућа код ученика
редовне и сйецијалне школе.....* 93

ПРИРОДНЕ НАУКЕ..... 101

Др Бранислав Грдинић, Др Пал Божа, Илинко Кривокућин:

Хербаријум флоре Зајадне Бачке..... 101

Др Алберт Золнаи, Симо Козић:

*Сарадња школа са йрехрамбеном индусйријом
у реализацији йрограма хемије.....* 109

МАСОВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ 119

Др Петар Љубојев:

Да ли йосйићји сйецифичан језик йтелевизије 119

ИНФОРМАТИКА У ОБРАЗОВАЊУ..... 139

Мр Драган Солеша:

*Савремени йрендови у коришићењу нових информационих
йтехнологија у насйави* 139

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ..... 149

Др Ђорђије Радовановић:

*Каракйерисйиће деце и неки сензийивни йериоди
развоја мошоричких сйособносйи.....* 149

Др Недељко Родић, Мр Душан Родић, Мара Јовановић:

*Иновације йлана и йрограма физичког васйићања
сйудената Учићелског факулћетиа у Сомбору* 167

Др Мирче Берар:

*Физичко васйићање у војвођанским срйским основним
школама до 1914. године* 177

CONTENTS

Editor's word: 220 Years of Teachers' Education in Sombor	9
EDUCATION – TRADITION AND INNOVATIONS	11
Dr Dragoljub Gajić:	
<i>Children's Magazines in Teachers' School in Sombor until 1st World War</i>	<i>11</i>
Dr Danilo Ž. Marković:	
<i>Social Ecology and Ecological Education</i>	<i>23</i>
LITERATURE	35
Dr Tomislav Cvetković:	
<i>A Sketch for Typological Poetics of our Folk Poems</i>	<i>35</i>
Dr Tihomir Petrović:	
<i>Miroslav Antic – The Poet of “Blue Fringe”</i>	<i>45</i>
FOREIGN LANGUAGE	53
Erika Tobolka:	
<i>Elaboration of a New Lesson in 3rd Grade of Primary School.....</i>	<i>53</i>
HISTORY	65
Dr Milorad Kesić:	
<i>Serbian student youth and the proclamation of Serbian Vojvodina in 1848.....</i>	<i>65</i>
PSYCHOLOGY	81
Mr Mirjana Franceško, Mr Jasmina Kodžopeljić:	
<i>The Significance of Retroactive Information in Learning Process</i>	<i>81</i>

Mr Rada Kojić:

*School Achievement Self-perception of Regular School
and Special School Pupils* 93

NATURAL SCIENCES 101

Dr Branislav Grdinić, Dr Pal Boža, Ilinko Krivokućin et al.:

Herbarium of the Flora from the area of West Backa 101

Dr Albert Zolnai, Simo Kozić:

*School Cooperation with Food Industry in the
Realization of Chemistry Program*..... 109

MASS COMMUNICATION 119

Dr Petar Ljubojev:

Is There a TV Language? 119

INFORMATICS IN EDUCATION 139

Mr Dragan Soleša:

*Contemporary Trends in the Use of New Informational
Technologies in Teaching*..... 139

PHYSICAL EDUCATION..... 149

Dr Đordije Radovanović:

*Age Characteristics and Some Sensitive Developmental
Periods of Mobile Capabilities*..... 149

Dr Nedeljko Rodić, mr Dušan Rodić, Mara Jovanović:

*Innovations in the Physical Culture Curriculum for the
Students of Teacher's Faculty in Sombor*..... 167

Dr Mirče Berar:

Physical Culture in Serbian Primary Schools in Vojvodina until 1914 177

Реч уредника

ЧЕТИРИ ГОДИНЕ НОРМЕ

Када једна висока просветна институција, као што је Учитељски факултет у Сомбору, обележава двеста двадесет година образовања учитеља у Срба, указивање на четворогодишњи период излагања *Норме* - часописа за теорију и праксу васпитања и образовања, може да изгледа неприкладно или чак претенциозно. Посебно, када се зна да је у Сомбору излазио и први педагошки часопис у Срба - *Школски лист*, часопис за педагогију, дидактику и школске вести (1858), његов додатак - *Пријатељ србске младежи* (1866) - први српски лист за децу (1866), као и други часописи и листови.

Међутим, покренути нови педагошки часопис, када се и многи постојећи -сличне намене- боре за опстанак, одржати часопис високих стручних и научних претензија у изузетно тешком времену, поштовати стандарде за уређивање примарних научних часописа, проширивати број сарадника из земље и иностранства, обезбеђивати проблемску разноврсност чланака и стално настојати да се квалитет радова побољша, као што је случај са Нормом, заслужују пажњу просветних, научних и културних радника, као и друштвену подршку да се истраје у овом подухвату.

Наравно, није на Редакцији нити на управи Учитељског факултета - као издавача и финансијера часописа, да износе јавну оцену нити да шире своје, можда и пристрасно, мишљење о Норми, већ да уваже оцене постигнутих резултата и прихвате сугестије читалаца, те да даље развијају часопис. У том циљу, Редакција је, радећи скоро све време у истом саставу, настојала да оствари концепцију часописа постављену у првом броју Норме (1995). Анализирајући достигнућа сваког броја, као и јавном рецензијом Норме после двогодишњег излагања (3/1996), Уређивачки одбор је вршио извесне промене и усавршавао полазну концепцију.

Од основне идеје часописа плански се одступило само у првом, свечаном броју Норме ове године. Тај број је посвећен неколицини, међу великим бројем, изузетно заслужних људи - утемељивача, директора, професора и ученика Учитељске школе, који су својим делима допринели просвећивању српског народа, развоју и очувању националне свести и културног идентитета.

Овим бројем враћамо се основној концепцији часописа, објављивањем оригиналних научних, прегледних и стручних чланака, посвећених проучавању савремених питања образовања, не занемарујући ни нашу просветну и културну традицију, али ни поглед на будућност образовања.

Уређивачки одбор, овим бројем, завршава четворогодишњи рад, остављајући читаоцима да потпуније оцене постигнуте резултате. Новој редакцији Норме пружа се могућност да користи стечено искуство у уређивању часописа, да богати и унапређује његов квалитет, са циљем да Норма још потпуније остварује своју образовну и научну мисију.

У Сомбору , 10. октобра 1998.г.

Др Ђорђе Ђурић

ОБРАЗОВАЊЕ - ТРАДИЦИЈА И ИНОВАЦИЈЕ

Др Драгољуб Гајић

Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак

UDK: 886.1(05)(497.113 Сомбор)"1913"
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,р.11-21
Примљено: 03. 04. 1998.

ЛИСТОВИ ЗА ДЕЦУ У УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ У СОМБОРУ ДО ПРВОГ СВЕТСКОГ РАТА

Резиме: Бачки лист "Венац" уређивали су ученици Учитељске школе. Ни један примерак није сачуван. Сарадници су професори и ученици. Објављене су оригиналне песме и песме "по немачком". Песме су љубожне, родољубиве, ојисне, елегичне, пригодне, љоучне, дијширамбске, буднице и оде. Нема љрозних остварења.

"Голуб", лист за младеж. Ауторски лист. Уредник не објављује басне и бајке. Важно је љоучавање. Главна је језгра, а не одећа. Посебно је неговано родољубље. Програма је објављен љоводом двадесетљогодишњице 1898. г. У "Голубу" сарађују љознаји српски љесници и љисци. "Голуб" објављује оригинале и љреведене песме, љријовешке и љозоришне игре. Идеал бесљомоћног дешетта је насликан у љима. Дешњетво је љријремање за живој. Шестљ година је излазио два љушта месечно јер је објављивао ученичке радове и љодстљицао стљваралашљво ученика.

Кључне речи: Венац, Голуб и љачки листљови, листљови за омладину, Учитељска школа у Сомбору.

Summary: The pupils of the Teacher's school edited the pupil's magazine Venac. Both teachers and pupils wrote for it. It contained original poems and poems "according to German". Poems were religious, patriotic, descriptive, elegiac, appropriate, didactic, dithyrambic and odes.

Golub, a magazine for youth. The author's magazine. The teaching is what is important. Patriotism was specially cherished. The program was published for 20 years anniversary in 1897. Famous Serbian poets and writers wrote for Golub. In Golub original poems and translations, stories and theatric games were published. The ideal of helpless child was presented in them. Childhood is a preparation for life. For six years it come out two times a month since the pupil's works were published and since it supported pupil's creation.

Key words: *Venac, Golub and pupil's magazine, magazine for youth, The Teachers' School in Sombor.*

*

У другој половини деветнаестог века у Војводини су у школама осниване ђачке дружине. Ученици сомборске Учитељске школе основали су дружину "Венац" 1866. године. Те године дружина је покренула и повремено издавала свој лист под именом "Венац". Ученик првог разреда Младен Средојевић израдио је насловну страну. Оно што је данас посебно занимљиво јесте податак да је лист рукописно умножаван и дељен члановима дружине. Не зна се кад је тачно основан лист и докле је излазио јер о томе није сачуван ни један податак. Не знамо ни ко је био његов уредник и каква је била поетика часописа за ђаке. Песме из "Венца" објављиване су, колико сам могао да утврдим до данас, у *Пријатељу српске младежи*, у "Голубу" и у "Даници".

На основу прикупљених песама могло би се уочити каква је била поетика листа и каква су књижевна остварења била објављивана у овом ђачком листу. У "Венцу" су објављиване пригодне, побожне, поучне, дитирамбске песме, буднице, елегије, описне, родољубиве песме и оде. Песме објављују ученици и професори Учитељске школе.

Петар Деспотовић је у "Венцу" објавио највише песама можда и зато што није смео да објављује у другим листовима као и у "Голубу" иако је био његов духовни отац и врло је много утицао на поетику листа. Деспотовић је објавио поучну песму *Јуџирашњи радови*, ведру песму, дитирамбску већим делом и мањим делом побожну *У ѓају...*, дитирамбску песму *Мајска њесма* и десет загонетака у стиху.

Врло је ведра (сем у последњој строфи, која је побожна) дечија песма *Веселоси* професора Петра Деспотовића:

*"Ми смо деца весела
На овоме свешћу,*

*Весела је и чела
Кад лећи њо цвећу".*

Мајска њесма је ведро, улива радост и оптимизам и у живом ритму позива да се ужива у природи:

*"Већ се њоља сва зелене
Милији је сунчев сјај,
Све су воћке одевене
Хајдмо, хајдмо док је мај
Хајдмо сви у рај".*

Врло су побожне песме "по немачком" *Колико њуџа боџу захвалиџи њреба* и *Боџ је љубав*.

У "Венцу" су песме објавила само три ђака. Стефан Л. Милашиновић је прво објавио две дитирамбске песме: *Јуџром* и *Поздрав милом мају*. У побожној и поучној песми *Славуј и деџе* лирски субјекат песме врло зрело размишља и сам закључује:

*"Та неџраво чине,
Који њџице киње!"*

Побожна је и последња његова оригинална песма *Јуџрења њесма*. У песми *Јуџром* врло је занимљив и младима близак карактерстичан ритам који ће пре тога користити Бранко Радичевић:

*"Одаџнан је мрак,
Већ се зора њлави,
А росица сјаји се
По зеленој њрави".*

Милашиновић је у "Венцу" објавио још и побожну песму "по немачком" *Јесења њесма*.

Ученик Димитрије Нешковић објавио је пригодну песму *Пролеће*, поучну просветитељску будницу у десетерцу *Поздрав "Венцу"* и побожну песму "по немачком" *Творцу*.

Иван М. Поповић, песник о коме је и Скерлић писао, објавио је пригодну песму *Пролеће* и просветитељску будницу *Пуџољци* (четврти део под насловом *Ученицима*):

"Сви марљиво да учимо,
Браћо моја драђа!
Знање много више вреди
Од богајисџива, блађа,
У знању је свейлосџи, снађа".

Најдужа песма у "Венцу" је била непотписана *Усџомена на владџку Плаџона*.

"Даница" је 1866. године објавила три непотписане песме из "Венца" (у истом броју-седмом): *Роду*, *Милена браћо* и *На џоџоку*.

Песма *Роду* је родољубива и сва кџпти од родољубивог заноса и свести да је сванула зора слободе:

"Досџа је већем владала ноћ!
Сџрахоџе њене џролазе,
Свейлосџи бајне јача је моћ,
Сунчеви зраци долазе
На ово неба, џлавейџан круђ,
А ноћ се крије у џусџи луђ".

Уверен у скоро ослобођење српског народа, непотписан песник позива род да се пробуди, да устане и пође напред. У мраку ће се лако наићи на пропаст и из ње је тешко изићи.

Родољубива песма *Милена браћо* као да наставља казивање песме *Роду*. У њој непотписан песник понесено изјављује да ће ступити међу јунаке рода да би непријатељу "платио давнашњи стари велики дуг". И као јунаци у нашим епским песмама, и овај песник на крају позива непријатеља да јуначки бију бој.

Песма *На џоџоку* је у првом делу описна, а у другом елегична. Насупрот веселом и раздраганом поточићу, песник је суморан, па зато весело жуборење доживљује као карање: зашто песников млади живот не плови по цвећу и зашто песник тугује кад је тако млад. Песник је и одговорио потоку да је тужан јер је зашао међу стене, па ће и поток бити тако тужан кад зађе међу стене и онда ће разумети песника. Ова песма одудара од већег броја песама у "Венцу" по основном осећању, али и по зрелости замисли, по композицији, ритму и версификацији. То је највреднија песма објављена у "Венцу" и не би се рекло да је песма неког ученика.

Најближа нашем времену, нашем схватању детета, детињства и књижевних остварења њему намењеним јесу загонетке у стиху професора Петра Деспотовића, али се на њега нико није угледао од ученика, сарадника у "*Венцу*". Стихован загонетке писане су да забаве и разоноде, да буду позив на игру и домишљање:

*"Има једна сѝража
На њој човек сѝоји
Шѝо без ноѝу хода
А без руку броји".*

Иако је велики број песама у овом ђачком листу објавио професор Петар Деспотовић, "*Венац*" је вероватно био замишљен као лист који нема строгу поетику листа, већ је требало да подстиче ученичко стваралаштво и превођење са других језика. Уредник је објављивао песме које је сматрао успелим у духу са програмским одређењем уредника. На основу прикупљених песама рекло би се да у "*Венцу*" нису објављивана прозна књижевна остварења.

Ђачки лист "*Венац*" указао је да је сазрела свест и духовна потреба ученика да имају лист намењен ученицима који ће им омогућити да се огледају у превођењу и књижевном стварању.

Та ученичка стремљења оствариће "*Голуб*", лист за младеж, који је покренут у Учитељској школи дванаест година по престанку излажења "*Венца*" - 1879. године.

Приликом обележавања двадесетогодишњице излажења листа уредник професор Учитељске школе Јован Благојевић објавио је да је духовни творац "*Голуба*" проф. Петар Деспотовић. "У јесен 1878. године постане учитељем српске девојачке школе Сомборске г. Петар Деспотовић садашњи управитељ учитељске школе у Алексинцу (Србија). Он је пред тим био професор српске учитељске школе у Пакрацу (Славонија). Ту учитељску школу затвори 1878. г. у почетку јуна месеца тадашња земаљска влада, којој је на челу био бан Иван Мажуранић, познати песник онога дивног пева *Смаил аѓе Ченѓића* у исто доба отпуштени су из наставничке службе управитељ те школе г. Д. Јосић и проф. Петар Деспотовић, с тим, да у Хрватској и Славонији не могу бити наставници ни у којој школи. Нису они ни један ништа били криви, али је

тако онда политика захтевала да се та школа затвори а ови наставници отпусте. Тада је г. Деспотовић дошао у Сомбор, своје родно место и ту буде изабран за наставника више девојачке школе. Другови су му били у тој школи покојни Н. Грујић чувени народни учитељ, родољуб и књижевник српски, и Јов. Благојевић, уредник "*Голубов*". Г. П. Деспотовић је свагда био особит усталац за народну школу. Он је свагда са сваким а особито с Благојевићем водио разговор о народној школи и напретку омладине српске, узданице народне. Јесени 1878. главни је разговор био о том, како да се покрене лист за српску младеж. Време се за то чинило згодно, јер у то доба не беше ни једнога такова листа у читавом српству. Но ипак се страховало у том, јер су већ такови листови покретани, па се нису могли одржати. Али и поред тога страховања, ипак се закључи лист покренути и то тим лакше, што се г. Миливој Каракашевић, млади и одушевљени књижар српски примио, да лист о свом трошку издаје и обећа да ће са своје стране све могуће учинити да се лист одржи. И тако буде уговорено да лист почне излазити 1. јануара 1879. године. ...На челу своме носио је малог голуба са писмом у кљуну. Лист је излазио једанпут месечно. Утврђено је, да Јов. Благојевић буде уредник... по његовој жељи дато је листу име "*Голуб*".

Професор Јован Благојевић уређивао је "*Голуб*" двадесет и девет година, а до краја излажења листа, последњих шест година, био је власник, а уредник је био професор Коста Стојачић.

"*Голуб*" је ауторски часопис јер је уредник самостално одлучивао шта ће објавити. Сарадници су писали онако како је од њих очекивао и захтевао уредник и шта је сматрао вредним творевинама за децу. Уредникови потписани и непотписани радови у "*Голубу*" откривају његова схватања о делима намењеним деци: то су побожна и поучна дела.

У позиву на претплату крајем прве године излажења уредник признаје "да је то мало потезак посао писати младежи, јер младеж стоји на врло разним степенима узраста...", а "*Голуб*" пише "...само (за) ону младеж што иде до 12. у школу...", али најављује, да би имао више претплатника и читалаца, да ће лист да буде и за децу од четврте године: "Писаће се онако, како ће и мања деца моћи лако схватити и разумети, али не ачећи се нити ствар без невоље развлачећи".

У том позиву на претплату уредник је обелоданио опредељење ког се доследно придржавао док је уређивао лист: "...ми (смо) одлучни противници свакој басни и бајци... јер њихов смисао и њихову намеру ово дечије доба неће моћи схватити онако као што треба, па би се у младежи нехотице развијало оно против чега мора школа из све снаге да војује..." "Све што би могло будити или утврђивати у празноверицама... неће у њему места наћи-никаква басна, бајка и подобне ствари". Касније ће објаснити зашто је против бајке: "То је све немогуће и таквим причама пре се негује у деци празноверица него што се постизава морална добит". А "басне су искључене из *"Голуба"* па ма и најлепше биле, јер наши читаоци обично их не схватају како треба или баш натрашке схвате".

У првом позиву на претплату уредник је најавио, а током излажења листа потврдио, да је "код нас језгро главно, а одећа споредна ствар". Књижевно-уметничким вредностима није поклањана пажња, па зато у *"Голубу"* има много неуспелих књижевних остварења.

Од почетка 1882. године *"Голуб"* је објављивао и вести и тако ће чинити до краја излажења. Тако је *"Голуб"* постао породични лист. То је уредник учинио да би "свака па и најсиромашнија кућа могла имати новина из којих ће поред лепих поука... дознавати све знатније догађаје". Такав *"Голуб"* постаће по уверењу Ј. Благојевића народном књигом "која је позвана просвећујући народ из темеља да шири и удара здрав темељ читалачкој публици".

Јован Благојевић је помно пазио на чистоту српског језика и зато је поручивао сарадницима: "...српски је језик најлепши и најразумљивији, када се њим чисто говори и пише, а тако ваља да чини сваки Србин и Српкиња, којима је српски језик мио". Схватања о песми уредник је овако саопштио: "Песма, ма и најкраћа била, мора имати неку цел, а и та се мора цела исказати иначе нема вредности" и зато не прихвата песму која има лепу форму, али "нема језгре". Песме о јунаштву и борби за слободу врло су миле уреднику. Тек пред крај уређивања листа уредник ће објавити свој естетски идеал песме: "Песма не ствара ученост, него срце и осећаје". Песма, као и прича, мора да бодри дух.

Писци приповедака треба да се угледају на усмено народно стваралаштво: "Приповетке ваља тако да напишете, као што бисте н.пр.

Ви коме усмено приповедали". Од приповетке уредник очекује пре свега поуку: "Приповетке ваља да прича лепе и примерне ствари..." јер "...ми смо ради да сејемо чист и неокаљан морал..." Вредност народне приповетке је морална поука.

Ребуси, загонетке и коњички скокови стално су објављивани у "Голубу" јер "...ваља да дају **мислити**, јер само се тако изоштрава ум". И састављаче аритмографа (док су, кратко време, објављивали у листу) уредник је упућивао да састављају оне ствари "које облагорођавају душу и срце, који буде љубав и понос своје роду и племену, и које развијају душевне и телесне снаге".

Тек поводом двадесетогодишњице излагања уредник је обелоданио свој и "Голубов" програм са редоследом вредности којима је "Голуб" тежио: "да буди, шири и утврђује у омладини нашој свест и понос народни; да одржава и чува прадедовску нам веру православну у ово доба, када отима маха опасно назаренство и друге шкодљиве заразе; да омили омладини и народу српску књигу и да је поучи, како се у туђини ваља сећати и уживати у свему оном, чиме се Србин поноси и дичи; да проповеда истину и правду; да одушевљава за све што је поштено, лепо и добро; да подстиче на племенити рад и подсећа на велике нам и дичне претке; чијим славним делима ваља омладина да се одушевљава и себи их за пример узме".

У "Голубу" је објављен велики број песама у којима су песници из свих крајева у којима су живели Срби наглашавали да су Срби. У песмама је истицано да само сложено српство може да се ослободи ропства и да поврати стару славу и сјај. Од сарадника је уредник захтевао да чувају српско писмо: "А што нам не пишете нашом ћирилицом? Ви видите да је "Голуб" српски лист".

У објављеним радовима и одговорима сарадницима уредник је захтевао поштење, честитост, искреност, самопрегор и родољубље.

У књижевним остварењима у "Голубу" присутно је схватање о беспомоћном детету које треба за руку водити у живот и припремити га за живот међу одраслима. Свет одраслих је идеалан, а деца су врло често неваљала и непослушна. Мање је творевина у којима су приказана послушна деца, и она су посебно хваљена. "Голуб" настоји да измири

старост и младост. Често су у причама хваљена деца са особинама и поступцима зреле и разумне особе.

У "Голубу" су често присутни описи природе и љубав према њој. У песмама и причама описан је идеалан пејзаж (радосно пастирче, цветна ливадица, бистар поточић, шумица пуна птичица и цвркутања). Доживљај природе је митски. Нарушавање склада природе, искључиво због непослушности детета, извор је несреће.

У књижевним оставрењима у "Голубу" нема двосмислености, алегорије и развијених метафоричних слика. Све је подређено јасности и отворености поука. То умањује уметничку вредност објављених радова и не развија и не негује књижевни укус, али омогућује остваривање програмске оријентације листа.

Творевине у "Голубу" величају и негују послушност, рад, доброту, племенитост, љубав према српском народу, љубав према ближњима, побожност, љубав према земљи и њеној прошлости, љубав према родитељима, љубав према књизи, школи и учењу, милосрдност, упорност, искреност и друге лепе и пожељне особине.

У "Голубу" се дете суочава са светом преко колектива: други су пре њега живели, радили, стварали и борили се за народ; дете не учи за себе него за свој род и своју земљу.

Детињство у "Голубу" је припремање за живот. Уредник је веровао да ће децу успешно припремити за живот и васпитавати ако их васпитава на негативним примерима-каква не треба да буду. Уредник је веровао да ће на децу снажније деловати негативан пример из живота испричан у причи него уметничка истина о детету. "Голуб" је својим творевинама васпитавао страхом као најмоћнијим васпитним средством.

Од деце се у "Голубу" много тражи. Она не треба да се играју већ да уче и да раде. Игра долази после завршених обавеза и као награда за успешно завршен рад.

У "Голубу" су дуже или краће сарађивали наши познати писци и песници. Први се јавио Владимир М. Јовановић са три моралистичко-поучне песме. Војислав Ј. Илић је прво објавио преведену песму са руског од Туманског *Тичица*, потом приповетку *Деда и унук* и онда три песме. Бранислав Нушић је објавио песме и приповетке. Од 1886. до 1891. године

Јован Дучић је објавио 23 песме. Алекса Шантић је сарађивао од 1887. до 1897 г. Објавио је 38 оригиналних песама, једну преведену и три оригиналне приповетке, а 1887. године само преведену приповетку. Светозар Ђоровић је објавио за десет година сарадње пригодне, просветитељске, побожне поучне, песме за децу (њих је највише), алегоријско-симболичне, описне и социјалне песме. Стеван Луковић је као ученик почео да сарађује у "*Голубу*" поучном приповетком, а наставио глосом, родољубивом песмом и песмом за децу.

Први књижевни рад Бора Станковић је објавио у "*Голубу*". После прве песме уредник је овако поучио будућег великог писца: "**Жеља** је добра и употребиће се, и оно друго је прилично али још није за јавност. Из целог се пак види, да ћете вежбањем моћи доћи до правога песничког полета, само добре воље, па ће ићи боље". Бора Станковић је потом објавио у "*Голубу*" две песме.

Милош Црњански је своју прву песму *Судба* објавио у "*Голубу*" 1908. године. Објавио је још поучну приповетку *Две јеле* "са мађарског" и још три приповетке са темама из српске прошлости.

Сомборац Мита Поповић објавио је у "*Голубу*" оригиналне (исповедне, песме за децу, родољубиве и просветитељске) и преведене песме.

Оснивач "*Голуба*" проф. Петар Деспотовић објавио је у "*Голубу*" најлепшу песму коју је тај лист уопште објавио. Песма *Шаљива ѝрчка о земљи Дембелији* би требало да се нађе у свакој нашој антологији песама за децу. Ова песма хоће да забави и разоноди децу и зато их позива да маштају. Кад је насликао обиље јела и слаткиша у тој измаштаној земљи, песник пита децу да ли би желела да их одведе у ту земљу. Онда прави неочекиван обрт, доброћудан и духовит заокрет: дембели су своју земљу оградиле бреговима од пекмеза, па у њу не може да се доспе. Зато је боље остати овде, па макар се и мучили.

Једини "*Голубов*" успелији сарадник је проф. Ника Грујић Огњан који је објављивао и песме и приче. Велики број песама је за децу, о деци и дечијим играма.

У "*Голубу*" су објављиване оригиналне и преведене песме са мађарског, немачког, руског, италијанског, чешког и енглеског језика.

И приповетке у "Голубу" су оригиналне и преведене. Мало је успешних остварења.

У "Голубу" су нередовно објављиване позоришне (драмске) игре, али нема успешних ни оригиналних ни преведених позоришних игара. То указује на свест о потреби такве врсте књижевности за децу.

Од 1892. до 1898. године уредник је објављивао ученичка књижевна остварења и зато је штампао два броја месечно. Нема међу објављеним радовима ученика успешних остварења. Само је једна песма успела и као да је наговестила појаву песме *Можда сјава* Владислава Петковића-Диса.

Пред крај излажења у "Голубу" је све мање ученичких радова, а све више уредникових.

Лист "Голуб" је без икакве најаве престао да излази пред почетак Првог светског рата.

Лист "Голуб" није створио значајно песничко и приповедачко име, ретка су успешна књижевна остварења у њему, али је лист стварао свест да је младима потребан посебан лист и посебна књижевност. У томе је непревазиђена улога "Голуба" у српској књижевности за децу и младеж.

Литература:

1. Ковачек, др Божидар (1958): *Школски листи Ђорђа Наношевића*, Зборник Матице српске за књижевност и језик, књига IV.
2. Милинчевић, др Васа (1976): *На раскрићу епоха*, Београд: "Вук Караџић".
3. Милинчевић, др Васа (1977): *Трагом наше бащинине*, Београд: Слово љубве.
4. Скерлић, Јован (1953): *Историја српске књижевности*, Београд: Рад.
5. Скерлић, Јован (1966): *Омладина и њена књижевност*, Београд: Просвета.

Др Данило Ж. Марковић
Факултет политичких наука
Београд

Прегледни чланак
UDK: 316.42:504
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,р.23-34
Примљено: 17. 02. 1998.

СОЦИЈАЛНА ЕКОЛОГИЈА И ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ

Резиме: Аутор указује на могућности разматрања еколошког образовања са више становишта: нивоа, врсте и садржаја образовања, професионалног, хуманистичког и педагошког образовања. Указујући на потребу повезивања развоја науке и технологије, аутор се залаже за хуманизацију положаја човека - као цивилизацијски императив и за превазилажење технолошког ризика који праћу научни и технолошки развој. Овај ризик могуће је превазићи развијањем еколошког образовања и еколошке свесности савременог човека и усвајањем еколошких принципа као општељудских моралних норми. Конципирање еколошког образовања са ових становишта претставља и захтева преиспитивање постојећег и постављање новог образовног система.

Кључне речи: социјална екологија, еколошко образовање, еколошка свесност.

Summary: The author points out that ecological education could be discussed from the various aspects: depending on the level, kind and contents of education, professional, humanistic and pedagogic education. Pointing out that between science and technology a relationship should be established, the author is pleading for humanization of man's position – which is a civilization imperative – and for overcoming of technological risk which follows scientific and technological development. The risk is possible to be overcome by development of ecological education and ecological consciousness of contemporary men and by adopting ecological principles as general social moral norms.

The concept of ecological education from these standpoints demands reconsidering of the current and establishment of a new educational system.

Key words: social ecology, ecological education, ecological consciousness.

*

Ако смо већ ушли у "цивилизацију знања", очигледно је да ће основа наше делатности, од данас надаље, морати да буде ширење знања".

Свако ново знање може или да служи, или да штети човеку. Наш задатак је да се она користи без предубеђења, бистрим разумом, рационално. Неопходно је преоријентисати употребу знања.

Федерико Мајор

1

Еколошко образовање може бити предмет разматрања са више становишта. Оно може бити предмет разматрања са становишта нивоа и врсте образовања, са становишта његових садржина као елемент професионалног образовања или као компонента хуманистичког образовања, посебно етичког. Разуме се да оно може бити разматрано и са становишта педагошких наука, тачније са дидактичког становишта.¹⁾ Међутим, било са ког од ових становишта да се приступи његовом разматрању, он треба да буде разматран у контексту савремених цивилизацијских промена за које се каже да, између осталог, означавају да смо ушли у "цивилизацију знања" и да ће основа наше делатности "од данас надаље морати да буде ширење знања",²⁾ и да знање постаје развојни ресурс.³⁾ Међутим, притом се указује да свако ново знање може или да служи, или да штети човеку. Зато треба обезбедити да се "оно користи без предубеђења, бистрим разумом, рационално", а такво његово ширење захтева преоријентацију употребе знања како би оно користило унапређивању и стварању хуманијих услова живота.⁴⁾

Еколошко образовање не само да може већ треба да буде и предмет разматрања и са становишта социјалне екологије, тј. њене предметне одређености, и уз постојање разлика о њеном предмету проучавања. Јер, било како да је одређен, или ће се одређивати њен предмет проучавања, она ће увек за свој предмет проучавања имати однос друштва према еколошким проблемима, а тај однос се изражава и по основу према потреби за еколошким образовањем или, шире посматрано, за еколошким образовањем.

образовања.⁵⁾ Еколошко образовање треба да омогући не само критичко промишљање еколошке ситуације и еколошке политике, већ и концепирање и остваривање економског развоја на принципима одрживог развоја, што представља цивилизацијски захтев у савременом друштву.⁶⁾ Конципирање и остваривање еколошке политике представља одређена научна сазнања, до којих се долази научним истраживањима о еколошким проблемима и њиховом решавању. Та сазнања треба да се стичу образовањем, тј. еколошким образовањем. Оно треба да омогући ширење и усвајање знања о еколошкој опасности и еколошкој безбедности, његовом усвајању и остваривању. Наиме, еколошко образовање треба да допринесе развијању еколошке свести, а развијена еколошка свест треба да представља основу осмишљене, научно засноване, еколошке политике.⁷⁾

У контексту оваквог приступа разматрању еколошког образовања, као дела образовања, њиховог концепта, циљева и садржина,⁸⁾ са становишта социјалне екологије као посебне социологије⁹⁾ сматрамо да у његовом разматрању треба поћи са одређених становишта која имају изворе у научном сазнавању и теоријском промишљању савременог света у свој његовој сложености. То сазнање треба повезати са научним сазнањима социјалне екологије и њеном предметном одређеношћу, па и у том контексту научно истраживати и промишљати основна питања еколошког образовања. По нашем схватању постоји пет таквих становишта (полазишта) од којих треба поћи у социјално-еколошком разматрању еколошког образовања.

2

Прво, еколошко образовање, као предмет проучавања социјалне екологије, треба разматрати са становишта потреба да у савременом друштву буду сједињени развој научних сазнања и захтев за хуманизацијом положаја човека, као цивилизацијски императив. То сједињавање, или боље речено прожимање науке и хуманизма, треба да служи остваривању положаја човека као ствараоца и за кога се ствара. У оваквом приступу сазнавања законитости у природи треба да служи њеном разумевању тако да овладавање њом не буде у супротности са потребом да она буде очувана као оквир човековог живота. У овом смислу се све чешће указује не само

на потребу преоријентације у примени науке, већ и да притом треба водити рачуна о планетарним потребама.¹⁰⁾ Међутим, повезивање развоја научних сазнања са настојањима за хуманизацијом положаја човека нема за циљ само очување оквира човековог живота, тј. оквира опстанка човека као биолошког бића, већ и стварање услова за живот људи који све више одговарају људском достојанству, тј, да људи све боље живе уважавајући се међусобно. Зато научна сазнања не треба да буду коришћена за доминацију једних друштвених група над другим и посебно не за унижавање личности.¹¹⁾

Друго, у разматрању савременог света, његове глобализације и поделе у њему, највећи умови данашњице траже његово предузеће са истицањем захтева за стављање под контролом могућности које пружају развој науке и технологије. Указује се на потребу да развој науке и технологије допринесе унапређивању квалитета живота свих људи, а не само појединих социјалних група. Овај захтев произилази из сазнања да научно-технолошки напредак не само да не умањује разлике у квалитету живота између појединих социјалних група и народа, већ те разлике и повећава. Наука треба да доприноси задовољавању потребе не само појединаца или појединих друштвених група већ свих људи, од задовољавања нужних, неопходних потреба до остваривања услова за достојан и осмишљен живот човека. У контексту оваквог приступа улози и значају науке за друштвени развој истиче се захтев и за новим схватањима и промишљањем развоја. "Развитак мора да се схати као нешто сложеније, вишезначно, нешто што је и економско, друштвено, научно, културно. Он треба да има глобални карактер и обухвати бројне појаве друштвеног живота, да одговара моралним и културним циљевима, укореним у историјском наслеђу сваког народа".¹²⁾ У ствари, савремено хуманистичко схватање друштвеног развоја захтева да развој друштва укључује у себи како привредни развој (раст) који се исказује у порасту материјалног богатства, уз очување природе како оквира човековог живота, тако и остваривање друштвених услова (односа) у којима ће економски развој омогућивати задовољавање човекових потреба на вишем нивоу и у којима ће човек моћи да се исказује као стваралачко и сложено биће, учествујући у друштвеном, пре свега политичком животу, па у том склопу одлучивати

и о очувању и унапређивању своје животне средине на глобалном и локалном плану.

Треће, технолошки развој заснован на научним сазнањима, тј. развој производних снага у условима када научна сазнања претходе и омогућавају нова технолошка решења, садржи и технолошки ризик који је пратилац таквог развоја. Одсуство ризика у овом смислу је неспојиво са технолошким развојем. Ризик је пратилац технолошког развоја.¹³⁾ Међутим, будући да наука треба да буде усмерена универзалном добру и универзалном знању, та њена сазнања о ризику треба да буду праћена и сазнањима како на научним сазнањима ризик решавати, тј, избећи.¹⁴⁾ У условима универзализације науке и научне заснованости техничко-технолошког развоја технолошки ризик се јавља као цивилизацијски ризик, па се у том смислу и говори о савременој цивилизацији као цивилизацији ризика. Она се тако означава пошто је у њој на неки начин дошло до угрожавања опстанка у целини људске врсте на земљи.

Четврто, није довољно да само постоји сазнање о ризику код оних који се непосредно баве научним истраживањима или резултате научних истраживања примењују, претварју у технолошка решења, наиме, који знају "производни" аспект ризика. Потребно је да сазнање о технолошком ризику постоји у друштву уопште, јер ризик, својим негативним последицама, односи се на све. Али таквим сазнањем треба да располажу пре свега они који одлучују о усмеравању друштвеног развоја и о еколошкој политици. Зато је потребно образовање о ризику.¹⁵⁾ При конципирању овог образовања потребно је имати у виду не само да постоје различити нивои образовања већ да је знање које се стиче образовањем, па и знање о ризику, лично и да његово стицање представља један процес. Али, оно што важи посебно за знање о ризику то је да то знање треба да превазилази уске, локалне и регионалне оквире, ако у себе укључује и сазнање о ризику у тим оквирима. Јер, како указује Федерико Мајор, генерални директор УНЕСК-а, "провинцијалац није онај који воли своју провинцију, већ онај који провинцијалним оквирима ограничава универзум". Сужавање граница ризика у регионалне и локалне оквире супротно је универзалном карактеру науке, из чије универзалности произилази и Универзални карактер ризика.

Пето, у људском друштву одувек су постојале, и постоје, одређене моралне норме као универзалне, као опште људски морал. Њихова универзализација била је ограничена разбијеношћу људског друштва на више друштава између којих није постојала комуникација, а када је и успостављена, то је чињено најчешће преко конфликта. У ствари, није постојала ни комуникација ни сазнање о томе да сва та друштва чине опште људску заједницу на планети Земљи. Међутим, данас је људско друштво први пут у својој историји уједињено, тј. постоји не само комуникација између посебних друштава већ и сазнање да сва она чине општељудску заједницу на планети Земљи.¹⁶⁾ У тој заједници постоје разне противуречности, али постоји, уз све посебности и противуречности, и сазнање о припадности општељудској заједници. Универзализација морала, тј. прихватање неких моралних норми као општељудских, добија нови аспект, а постојећим универзалним моралним нормама додају се и нове, пре свега оне које садрже исказе о односу према човековој природној средини и потреби очувања еколошке равнотеже на планети Земљи као оквиру човековог живота. Кратко речено, универзализација науке доводи до универзализације ризика, а за заштиту од ризика, за његово отклањање, потребне су нове универзалне моралне норме које ће изразити нов, заједнички однос свих припадника људске заједнице према свом дому - планети Земљи, која ће доприносити развијању еколошке свести и произилазити из ње.

3

Конципирање еколошког образовања са ових становишта претпоставља и захтева преиспитивање постојећег образовног система. Наиме, како се већ дуже времена указује, образовни систем, ако и одговара унеколико савременим захтевима, питање је да ли одговара и захтевима будућности којој идемо у сусрет. Притом се истиче да образовање за будућност захтева темељно преиспитивање како образовних садржина, тако и циљева образовања. Указује се на неопходност да постојећи образовни систем треба критички промислити са једног ширег становишта цивилизацијских промена и пренети његово промишљање из педагошке сфере, или са педагошког нивоа у сверу етике, односно на ниво етичке

одговорности.¹⁷⁾ У контексту оваквог приступа преиспитивању образовног система и његове иновације, како би он одговорио и потребама будућности, у њему треба да нађе одговарајуће место и еколошко образовање. Јер, човечанство се налази пред неопходношћу реализације безбедног еколошког развоја. За остваривање таквог развоја неопходна су нова знања о животnoj средини и новим технологијама и нове нормe понашања. Еколошка знања не објашњавају само непознате стране стварности, већ су позвана да испуњавају функцију прописивања делатности човека. Њихово извршење постаје индикатор прихваћености норми нове, еколошке културе.¹⁸⁾ Промене у систему образовања и његова иновација уграђивањем еколошког образовања у све његове нивое и облике треба да омогуће развијање норми нове еколошке културе. Оно треба да омогући не само да се образовањем преносе вредности из прошлости и осмишљава савременост, већ и суочавање са будућношћу. А еколошка знања која треба уградити у образовне садржине управо имају значајно место у оспособљавању за суочавање са будућношћу.

У контексту оваквог приступа еколошком образовању, треба разматрати његово место у наставним плановима и програмима свих нивоа и облика образовања, почев од основне, преко средње школе до универзитета. Еколошко образовање треба да омогући усвајање еколошких знања различитог нивоа која су примерена карактеру и нивоу образовања. Његово конципирање треба да полази од права човека на здраву животну средину, чији квалитет треба да обезбеди очување здравља човека, заштиту и развој човековог физичког и психичког интегритета као цивилизацијског захтева савременог, а, још више, будућег друштва. У овом погледу, с обзиром на ниво и значај универзитетског образовања, посебна пажња мора се испољити у уграђивању еколошких знања у универзитетске образовне програме. Уграђивање тих знања у универзитетске образовне програме треба да допринесе не само решавању постојећих еколошких проблема, већ да покаже колико је универзитет окренут будућности, а он је био увек онолико значајан и славан у мери у којој је будућности био окренут.

Унапређивањем образовања као друштвене делатности, па у том контексту и еколошког образовања, увећава се знање, најснажнији и

најзначајнији развојни ресурс савременог и будућег друштва. Знање које се стално увећава представља основу развоја модерних, савремених технологија. Али то треба и мора бити и знање које ће омогућити очување необновљивих природних ресурса. За стицање таквог сазнања неопходно је еколошко образовање о законитостима и нормама понашања које треба да омогући допустиву меру промена у природи у којима је могућ опстанак, постојање и развитак човека. То образовање треба да пружи и сазнање о могућности да научна сазнања на основу којих се развија модерна технологија могу обезбедити и очување необновљивих природних ресурса без којих не може бити живота на земљи. То треба да буде образовање које пружа сазнање да се може управљати развојем на начин да тај развој не буде у супротности са законитостима у природи, тачније не у мери и на начин да се угрожава природни оквир живота. На овај начин еколошко образовање јавља се и значајном компонентом конципирања и остваривања одрживог развоја.¹⁹⁾ Кратко речено, реформа образовања укључивањем и еколошких сазнања у његове садржине треба да обезбеди пружање и стицање сазнања о повезаности између глобалног карактера еколошких проблема, универзализације науке и на њој засноване технологије и својствене универзализације образовања, у мери у којој човечанство постаје једна друштвено-општељудска заједница.

Да би се овакав приступ образовању, тј његовом критичком промишљању и на тој основи реформисању остварио, потребно је да буде уграђен у политику образовања и њиме прожму сви принципи образовне политике, на свим нивоима образовања, примерено њиховим садржинама и циљевима. Посебно овакав приступ треба да буде уграђен у принцип о потреби перманентног образовања, будући да се наука врло динамично развија и усвајање нових сазнања је неопходно и за изграђивање одговорног односа друштва и појединаца према животној средини. У овом смислу се и указује на потребу да се образовањем не развија само дух слободарства, већ и спремност за одговорност за однос према променама у друштву, па у том слопу и за еколошку одговорност.

Социјална екологија, тиме што еколошко образовање разматра са становишта своје предметне одређености, схваћена као посебна социологија, истражујући специфичне везе између њега и осталих друштвених

појава, а пре свега оних које настају из односа друштва-природа, тиме не може, и не жели, да та образовања учини само предметом свог проучавања. Њено проучавање еколошког образовања претпоставља и користи његова проучавања и у другим наукама, како оних у којима се долази до еколошких сазнања, тако и оних који се баве проучавањем образовања као друштвене појаве и образовањем као процесом усвајања знања. Међутим, остајући доследна својој предметној одређености, социјална екологија проучавање еколошког образовања настоји да стави у шири цивилизацијски оквир, разматрајући га као значајан чинилац очувања и развоја цивилизацијских тековина друштвеног развоја. У таквом приступу она савремену цивилизацију схата као интегралну целину оног што је човек створио и ствара у својој пракси, тако да се та целина не може разбијати на своје материјалне и духовне делове, нарочито не тако да се они међусобно супротстављају.²⁰⁾ У ствари, оваквим приступом у разматрању еколошког образовања, социјална екологија доприноси развоју хуманистичких наука које треба да уравнотеже тековине техничке цивилизације у циљу очувања човековог природног оквира живота који је неопходан како за очување, тако и даљи развој цивилизацијских тековина људског рода.

Литература:

- 1) Опширније о овоме видети два зборника радова: Экономическое образование: концепции и технологии, "перемена", Волгоград, 1996. и Экологическое образование и устойчивое развитие РАСС при президенте российской федерации. Москва, Москва, 1996. О овоме видети и: Н. Н. Мойсеев, Историческое развитие и экологическое образование, издательство МНЕПУ, Москва, 1995. и Н. М. Мемедов, Культура, Экология, образование, Москва, 1996.
- 2) Ф. Мајор, 1991. Сутра је увек касно, Југословенска ревија", Београд, стр. 28.
- 3) Опширније о овоме видети наш рад: Образование как ресурс развития зборник радова "Образование: традиция и иновации в условиях

социалних перемен", Российская академия образования, Москва, 1997, стр. 12-24.

- 4) Свако ново знање може или да служи или да штети човеку. Наш задатак је да се оно користи без предубеђења, бистрим разумом, рационално. Неопходно је преоријентисати употребу знања... Потребно је створити основе за стално унапређивање безопасне технологије уместо брзе технологије, за унапређивање технологије одговарајућих информација и ширења знања, побољшање услова становања, урбанизације, исхране, екологије човека, такве технологије која ће допринети смањењу људских патњи. Друштвена одговорност свих, посебно оних који имају највећу, као научника, може олако да се избегне изговором о "оправданим" дечјим слабостима, непрекидним постављањем питања у вези са нечим што представља нашу обавезу". (Ф. Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд., стр. 56).
- 5) О овоме видети: А. А. Алимов, 1996. Социална екологија: наука, образование, култура, збор. радова " Экономические императивы устойчивого развития России", Санкт-Петербург, ст. 91-100.
- 6) Опширније о овоме видети: А. Д. Урсул., 1993. Путь в Ноосферуконцепция виживания и устойчиво развития цивилизации, "Луч", Москва.
- 7) "Данас не може да се спроводи одговарајућа политика развоја без највећег могућег знања о утицају овог или оног вида делатности на средину. Етички императив у друштвеној одговорности нашег времена састоји се у томе да не доприносимо загађењу природне средине, и да што више можемо подржавамо мере које умањују већ достигнуту контаминацију" (Федерико Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд., стр.43).
- 8) О циљевима, концепту и садржини еколошког образовања опширније видети и: С. Н. Глазалева и О. Н. Козлова, 1996. Содержание экологического образования: вопросы методологии "Экологическое образование: концепции и технологии", Волгоград, ст. 39-44 и Н:М. Мачедов, Култура, екологија образование, цит. изд., стр. 25-50.

- 9) Опширније о предмету социјалне екологије видети: др Данило Ж. Марковић, 1996. Социјалнаја екологија Изд-во МГСУ "Сојуз", Москва, стр. 56-66.
- 10) "У нашим рукама је добро и зло; сутрашње ће зависити наше способности да предвидимо, наше вере да можемо да управљамо данима који долазе, од поверења да ћемо људска својства моћи да учинимо достојанственим, али ако верујемо у човека и његову моћ да подстиче самог себе, да заједничким напорима оствари нов свет и оно што нас окружује" (Федерико Мајор, цит. дело, стр. 272).
- 11) "једно друштво је праведно у оној мери у којој је моћ да се одређују поступци и да се регулишу значајни процеси - једнако расподељено. Другим речима, друштвена правда ће да искључи доминацију неких појединаца и друштвених група над осталима". (Михајло Марковић, Расподела моћи у праведном друштву, 1994. "Српска политичка мисао", Београд, 1-4 стр. 21-22.
- 12) Федерико Мајор, Сутра је увек касно, цит. изд., стр. 68.
- 13) Опширније о овоме видети: Е. М. Бабасов, 1995. Катастрофа: социологический анализ, "Наука и техника", Минск.
- 14) О овоме видети и: др Данило Ж. Марковић, 1996. Нове технологије и технолошки ризик, збор. радова Нове технологије и безбхедан рад", Ниш, стр. 5-15.
- 15) О овоме видети и: др Данило Ж. Марковић, 1997. Технологический риск и образование-социологический аспект, у збор. радова "Традиција и иновации у условиах социалних перемен". Москва, стр. 48-55.
- 16) Опширније о овоме видети: Д. Ж. Марковић, 1995. Общая социология РИЦ ИСПИ РАН, Москва, стр. 282-286.
- 17) О овоме видети и: В. В. Рубуов, 1997. Проектирование образовательних систем как вид социальной практики, збор. радова "Образование: традиция и иновации б условиях социалних перемен, Москва, ст. 31-48.
- 18) Н. Н. Мемедов, 1996. Культура, екология, образование, издательство РЕФИА, Москва, стр.4.

- 19) О овоме видети и: А. Урсул. 1996. Оперезићше образование и устойчивое развитие, "Зелёный мир", Москва 25 ст. 12-13.
- 20) Опширније о схватању цивилизације видети: Смиља Тартаља. 1993. Цивилизација, Енциклопедија политичке културе, "Савремена администрација", Београд, стр. 172.

КЊИЖЕВНОСТ

Др Томислав Цветковић

Учитељски факултет

Сомбор

Оригинални научни чланак

UDK: 886.1.09-13:398

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.35-43

Примљено: 06. 03. 1998.

НАЦРТ ЗА ТИПОЛОШКУ ПОЕТИКУ НАШЕГ НАРОДНОГ ЕПА

Резиме: У раду се ипсјављају основе за типолошку поетику нашег народног епа, који се још увек целовито одређује иуиетм цикличног (темајског) концепта.

Типолошки књижевни сисјем заснива се на разликовном критеријуму у активној улози ејског јунака, како се у недољедном певању издваја невелик број ејских песама, са мушком, женском и владарском улозом у њиховом средишту. Ове се ипреузимају за основне ејске облике или обрасце ејског певања. Уређени иуиетм варирања, основни се облици јављају као међусобни еквиваленти и преображавају се један у дружи. На ипсји се начин односе ниже поетичке категорије: ејског времена, ипросјора, акционих рејсјара (иодоблика), улога, јунака, ејских иптрибута. У сасјаву мийског и миметичког обликовног начела још се разматрају иправила и забране рејцијона сјрана ејског певања која иакође иуиравања његовим сјварањем.

Кључне речи: Активна улога ејског јунака, мушка, женска и владарска песма, ирансформација основних облика, типолошки поетички сисјем.

Summary: The basis for typological poetics of our folk epic poems, which is still defined by cyclic (thematic) concept, has been posed.

Typological literary system is based on differentiation criterion in the active role of epic hero. Since in the infinitive singing a small number of epic poems with male, female and ruler's role in their center,

had been singled out, those has been taken over as basic epic forms and patterns of epic singing. Organized on the principle of variation, basic forms appear as mutual equivalents and transform themselves one into another. On the same way are related both lower poetic categories: of epic time, space, action registers (subforms), roles, heroes, epic attributes. As a part of mythic and mimetic forming principle the rules and prohibitions and the receptive side of epic poetry which also rules over its creation, have also been discussed.

Key words: Active role of epic hero, mail, female and ruler's song, typological poetic system, folk epic poem.

*

Наш је народни еп изворно подручје усмености, што између више битних његових одлика најпре издваја **варирање**. Варирање, датости уз њихову делимичну измену, исцрпно је изучавана појава у нивоу језика, мотива и појединих епских песама, још од почетка њиховог бележења и Вука Караџића, па до А. Б. Лорда и књижевне науке у току. Но појава варирања, бар што се нашег високо структурираног епа тиче, превазилази ниво неког одређеног књижевног поступка. Од структурално-типолошког погледа на еп као целину, посебно од искустава у том смислу Ж. Димезила и А. Ж. Грејмаса (Dumezil, 1968), на поступак варирања може се гледати као на водеће творачко начело у обликовању епског света и појаву у самом средишту науке у тој књижевној области.

Зависно о прихваћеном критеријуму, наш се народни еп типолошки може описивати с полазиштем у ширим и ужим разликовним јединицама. Преузме ли се за критеријум **активна улога** епског јунака, онамо се издваја невелик број препознатљивих епских облика са **мушком, женском и владарском улогом** у њиховом средишту, који се могу узети и за **основне епске облике** или обрасце епског певања. Засновани на обликовању епског света сходно активним улогама и варирани у шароликом мноштву песама у којима се наш народни еп недогледно испољава, основни су облици настали спуштањем митског искуства у историјско, односно уздизањем овога у митско. Ту је и почело епско варирање. Наиме, у силаску из божанског, ванвременског поимања света, у хумано, појединачно временски ограничено, митско јединство бива разбијено у двојство и тројство, какви су и они члањени основни облици, врста њиховог света и сужејна изградња.

Сви варирани структурни елементи нашег народног епа с пореклом су у основним епским облицима. Издвојени су, наиме, онако како се просторни и временски ситуирају и основни епски облици, пошто су из неутралног праелемента издвојени простор и време, а са њима и активни епски јунак у потрази за божанским у људском и вечном ограниченом. Члањени су сходно опрекама које ову деобу крећу, на **горње/доње, онострано/онострано, смртно/бесмртно, надређено/подређено, неизменљиво/изменљиво, светло/тамно, верно/неверно**, које се у нивоима преображавају у класе и поткласе епских елемената. У њиховом појединачном испољавању и коначном акционом ограничењу горње и неизменљиво непосредно се морфолошки испољава у одређеном мушком јунаку, у физичкој снази, трајању у времену у етици части и задате речи, доње опет и њој сагласној класи епских елемената, да се основни правац размишљања овде само назначи.

Ту се већ намеће и опаска о подлози нашег народног епа у мушком и женском основном облику и активном начелу, јер се владарски облик из њих изводи, односно варира приближно онако како су и та два облика међусобни негативни еквиваленти и преображавају се један у други. Узет у другом смеру разматрања, сваки појединачни елемент епске структуре партиципира не само у историјском но и у универзалном, јер свемиру одговара људско тело, овоме град или црква, божанској истини људска правда, судбини појединачни чин итд. На истој подлози настаје и уобичајена метафорична епска акција, према којој се црква зида као свето тело, нпр. Раваница са подлогом у подземљу, телом у висини и кубетом из којег просијава зрак што га ни сам владар не може поднети; где се још у току саме Душанове свадбе владару рађа још нерођени син или где се женско тело гневно руши као побеђени издајнички град. Тек путем удела универзалног поимамо и епску језичку слику у којој се за љубу каже да је "златна јабука", тј. сјај доњег, оностраног света, или да се јунак познаје као "добар дан у години", тј. сам чини време и ред, до чега друге методе, иначе, не досежу изравно.

Наш народни еп има своју скривену интерну поетику, па логичну схему варирања тумачи **словенска антитеза**, поетска слика изворна у епском стварању. Варирање је, иначе, условљено супротстављањем двају

различитих обликовних поступака, митског и миметичког, на генетичкој подлози подвајања и умножавања каквог условног почетка. Певање, на име, креће од једног, а ограничава га и преуређује други поступак. Елемент који није прихватљив узима се за предмет варирања, но исход није у целовитој иновацији. Победничко славље у Вуковом **Малом Радојци** (Караџић, 1985), тако, варирано је два пута, члањено и обједињавано приближно онако како се из мушке песме изводи владарска. Испрва се далека тутњава замењује двема појавама, блиским и различитим на подлози опозиције **овострано/онострано**, да се обе преиначе у сасвим конкретну. Из условног, неисцрпног описа излаз је тражен у најближој замени, у ономе што је старо и у исто време није то, но само подесно да буде прихваћено као ново а да при томе почетно казивање не буде нарушено. Речено другачије, миметичко кретање напред допуњавано је митским враћањем на идеалан почетак сходно развоју епског певања које не би да измени свој ток. Опаска се, штавише, не тиче само издвојене епске слике и језичког нивоа певања. Прихвати ли се средишни део словенске антитезе као посредујући члан између двеју крајности, оне на почетку и оне на завршетку, у опису је нешто више од језичке слике: дефиниција наративне секвенце, односно епске песме у малом.

Како се свеколики народни еп уређује као конструктивна датост, то се и појединачна епска песма члани као наративна секвенца. При њеном конкретном испуњењу у непосредном певању, поједини се елементи не распоређују сасвим слободно, но сходно одређеним **правилима у забранама**. Обличног и међуобличног нивоа, нпр. поштовања крви, забрана еротског насиља и сл., да се и тај правац разматрања само назначи. У правилима и забранама ваља видети спољну, рецепциону страну обликовног система: отвара место за избор јединице преузимање из класе елементарно одређеног нивоа и облика, нпр. атрибута, типа јунака, типа улоге, сегмента акције, простора и времена, а затвара место другом структурном елементу. Такмац се, рецимо, не може разгневити, нити ће гневни јунак посегнути за стрелом или копљем. Облички и међуоблички условљен, систем је изменљив сходно најширим, полистадијалним раздобљима у развоју нашег народног епа и смени његове публике, нпр. на предвуковско и вуковско раздобље, предхајдучко и хајдучко раздобље и сл. Народни

певачи и њихови слушаоци познавали су их и као тзв. начин певања, нпр. стари и нови, при чему се обично мисли на дохајдучко и хајдучко певање. Штавише, поједине епске песме, међу којима и оне најпознатије, посвећују му сасвим одређену пажњу, а на садржине ове врсте могао је помишљати и Вук у опису још старијег певања од онога које је бележио и рецепционих примена с краја XIV века, када је народ стао заборављати старо певање и започињао певати изнова.

Елементи у наративној секвенци варирају се унутар класа и поткласа истог нивоа и облика, као и између њих, па, нпр., атрибут прелази у улогу или непосредно у акцију, акција у атрибут итд. Сложеније, иновантно варирање је између класа регистара истог облика, као и међу класама међуобличних елемената, при чему се редовно наилази и на одређену забрану певања, односно забрану делања. Илустровано на примеру, забрана да женски јунак прихвати мушке атрибуте међуобличког је нивоа. Жени не припада оружје; погрешка против тог епског ограничења успоставља или руши основни епски облик, тј, сам епски свет. Но историјски услови певања у примеру **Смрт мајке Југовића**, рецимо, где уз обудовеле жене нема мушке главе у кући, разрешавају јунакињу ове забране (**Цветковић**, 1995). Мајци је допуштено, ради обавезе сахрана синова и мужа, да преузме мушке атрибуте, што она симболично и реално чини, доноси мртва тела и доводи коње, соколове и "љуће лаве" са крвавог разбојишта. Но елемент је вариран, услован: мајци је допуштено делимично, краткотрајно преузимање мушких атрибута, док се не испуни висока њена намера. Како она устрајава у својој одлуци, јер нема мушке главе у кући, а одасвуд су туђини, читава природа против ње устаје. Преображава се, поднајзад, у чудовиште, полу ženu и полуптицу, харпију храњену људским месом. Када у добаченом комаду тела буде препознала руку свога чеда, необично се биће надува и распада, одваја од атрибута са којима је желело да срасте.

Пример уједно отвара проблематику **епског атрибута**, једне од најшире варираних класа епских елемената. Епски јунак врста је мозаичког јединства, уређеног према формули: **атрибут + атрибут + атрибут...** То је отворен скуп именованих функција који се полистадијално допуњава и грана сходно јунаковом развоју и зрењу. Атрибути су **изменљиви** и

неизменљиви, осамостаљиви и неосамостаљиви, варирано према активном јунаку, његовој улози и социјалном статусу, на коње, оружје, благо, пород, љубу, град, јунака, побратима исл. Жена је, рецимо, атрибут мужу у мушкој песми, а већ осамостаљиви атрибут у женској песми, који веже двојна, активно-пасивна веза са мужем и његовом својтом. Везе се на још сложенији начин укрштају и замењују, рецимо, у владарској песми, где једна страна треба да изгуби одређен атрибут да би примила други.

Неизменљиви атрибути занимљиви су и стога што тумаче природу и порекло епског атрибута. Атрибут је неизменљив напросто зато што чини саставни део јунака као једне те исте целине. Рељу Крилатицу дословно ваља видети онако како то име каже, као крилатог јунака, као што је Милош Обилић врста јунака коња, кентаура, ајгира, а Срђа Злопоглеђа је онај што противника усмрти самим погледом. Именовање је поредиво са архаичним редовима историјских јунака, дељених на јунаке реда соколова, коња или змајева, што је пратио и обичај сахране особа са од њих недељивим оружјем, коњем или дворском свитом. Отуда се ни у песми не може очекивати да Реља Крилатица изгуби своја крила нити Марко Шарца, што се, иначе, догађа Иви Сенковићу са очевим Дором, а да у боју још и надмаши Агу од Рибника. Та песма, међутим, пева о класи одвојивих епских атрибута. Мушки је јунак, иначе биће просторно размештено горе; његова онострана снага предочена је сходно начину како је њоме овладавао, путем полуљудског-полуживотињског тела и укрштених класа и поткласа коња, оружја, опреме и сл., од којих свака затвара још ужи поетски систем. Коњи се још уређују према боји, горњој и доњој, оружје према простору који раздваја јунаке док не стану на исто место, да се наведу нека од разликовних обележја тих атрибутских система.

Од сложенијих видова укрштања епских атрибута за пример се узима **Стари Вујадин**, такође епска песма у саставу интерне поетике епа. У средишту примера је уобичајена епска прича о провери одабраног јунака. Они што га кушају тешке задатке постављају у следу: **ноге - руке - очи**, и код последњег, одузимања очију, од искушаваног заишту да од провере одустане. Но јунак је оглед већ успешно прошао и стане им се ругати. Вредносни поредак хајдучких атрибута је преиначен, што дубоко осветљава хајдучку песму и њен историјски тренутак. Хајдук је, наиме, јунак

који је сисао са коња; ноге су његов коњ, најзначајнија мушка епска ознака, а руке су сабља, па чак и копље. Очи у хајдука, принуђеног да види немилостиву јаву, нису више очи Срђе Злопоглеђе, потпуног господара на појавношћу света. Штавише, потцењивање очију у песми се понавља и појачава до њиховог искључивања (Павловић, 1993). И некаква безимена девојка такође одбаци, куне своје очи, па се цела песма, путем игре асиндентних реченица и наратора, чита на два различита начина: као **њена пуста, узалудна жеља** да сведочи о суровој хајдучини и као продужена клетва што гледа оно о чему управо сведочи.

Што се варирања у нивоу епске акције тиче, ово је условљено типовима акција трију основних улога, које опет имају своје подакције или регистре. Границе између регистара већ су пролазне, уз одговарајућу измену улоге и морфолошког статуса јунака. Издвоји ли се, међутим, нека од класа акционих елемената, најпре ће бити уочена широка заокруженост народног епа смрћу, као бајке свадбом или басне просветљењем. Но на епску смрт ваља гледати као вид рађања, у том жанру конвенционално предочену путем замене видова постојања. Јунак гине, реално или симболично, и полустадијално се рађа, као Иво Сенковић кога ни отац не препознаје у другом лику на повратку из боја, па ојађен насрне на сина као на незнанца. Рођење обележава и прати епска формула "Ал' је Иво дијете неразумно" која се у целисти или делимично понавља. Онда, као да се песник заборавља или свог јунака однекуд губи из вида, формула се изокреће: "Ал' је Иво јунак од мегдана". Пад под коња и прихватање погибелби гранично су место ове преинаке.

Епско време, баш и сам епски простор, коначно је дато, континуирано кружно и вечно, и мимо појам члањења не да се објаснити појава развоја. У члањењу је фигура круга: прекид у целини ради обрта делова. Различити су иначе видови ових морфолошких преоблика: јунак се поштеди, освети се, избави из ропства, притекне му се у помоћ, преобрази се у материјално добро. Или се рађа тако што своју смрт одлаже: своје морфолошке еквиваленте (преоблике) - уместо себе шаље у подземље, као нпр., Марко Краљевић Мусу Кесеџију, са којим га веже и блискост имена и презимена, или Милош Војиновић војводу Балачка кога однекуд добро познаје. Еквиваленција појава је очигледна. Онако како Ђурађ Сенковић

блиску особу не препознаје у сину, тако се Милош Војиновић и Балачко војвода, две далеке и стране особе, на неуобичан начин опет добро познају. Штавише, путем подвига на ујаковој свадби, као и уклањањем свог негативног еквивалента у привидно сувишној епизоди на њеном крају, Милош Војновић излази из једног акционог регистра у други и мења улогу: од прзнице и кавгације постаје одан владарев јунак.

Преинаке међу акционим регистрима обично илуструју једноставне и добро познате епске песме, какве су песме о Марку Краљевићу, огледне или женидбене. Марко је, наиме, омиљен епски јунак, обично у улози чувара реда који је божанског порекла. Божански поредак је вечан, што уједно значи да ни његов чувар не може погинути у боју. Но у пространом епском улога сраста са својим носиоцем, настају композиционо сложени примери: Марко Краљевић и Муса Кесеџија или **Марко Краљевић и Мина од Костура**, проширене, двојне сижејне структуре, иначе лабаво везане у целину, у којој сваки сижејни део одговасра другој улози, а епски се јунак морфолошки не мења и мења у исто време.

Но онај који не може погинути у боју не може се ни оженити. Женидба је, наиме, услов порода, смртности. О томе пева необична група Вукових женидбених песама о Марку **Девојка надмудрила Марка, Женидба Марка Краљевића, Сестра Леке Капетана**, која настоји да расправи тај поетски изум. Сукоб између митског и историјског логички је неразрешив, а провлачење кроз баријеру је алогично, ирационално, односно поетско. Први пример, рецимо, каже да принца из бајке неће ни безимена сирота девојка, тј. путем исцрпљивања свих могућности избора утврђује ону полазну поставку. Митском је најближи последњи, где Марко јаросно руши красно девојачко тело, сходно присуству јуначког као неподношљиве близине оностраног.

Литература:

1. Dumezil, G. (1968): *Mythe et Epopee*, Paris: Galimard.
2. Караџић, В. Ст. (1985): *Српске народне њесме*, Београд: Просвета-Нолит.

3. Павловић, М. (1993): *Озледи о народној и сѣарој срѣској ѿезији*, Београд: СКЗ.
4. Fredenberg, О.М. (1986): *Слика и ѿојам*, Загреб. Накладни завод.
5. Цветковић, Т. (1995): *Тѿ срѣске народне ѿесме о жени*, Норма 2-3 Сомбор.

Др Тихомир Петровић

Учитељски факултет

Врање

Стручни чланак

UDK: 886.1.09-14 Антић М.

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.45-51

Примљено: 22. 05. 1998.

МИРОСЛАВ АНТИЋ, ПЕСНИК ПЛАВОГ ЧУПЕРКА

Резиме: Тематска преокупација Мирослава Антића је ђачка љубав. Срамежљива осећања, немир чула и жар шела Антићевих јунака - који су нашли највиши израз у његовој јединственој збирци "Плави чујерак" - време је сањарења, лутања и самоће. Иако је искорачио изван "великог детињства", Антић у српској књижевности за децу и младе остаје као родоначелник љубавне дечје поезије и дечје еротике. Поезија војвођанског песника, новином моштва и шема, значила је својеврсан претходник у развоју књижевности овог вида.

Кључне речи: Поезија за младе, дечаци, девојчице, прва љубав.

Summary: Miroslav Antic's thematic preoccupations are school love, shy feelings, sensual restlessness and body flame of Antic's characters – having found the highest expression in his unique book "Blue Fringe" – is a time of dreaming, wandering and loneliness. Although he stepped out "big childhood", in Serbian children's poetry Antic remains as a founder of children's love poetry and erotic. The poetry of this Vojvodina poet, by its innovation in motives and themes, meant a peculiar kind of renaissance in the development of such a literary genre.

Key words: Poetry for young, girls, boys, first love.

Војвођански песник Мирослав Антић (1932-1986) у извесном смислу је јединствена и самосвојна стваралачка појава. Сасвим близак дечјој психологији и дечјем поимању света, тзв. омладинском добу као недефинисаном времену - одраслима у исти мах, сачинио је дело које је дошло као наручено: да у љубавној поезији, као најлепшој и најдирљивијој лирици, испуни празнину која се осећала. Његово дело, у свом најбољем издању, спона је, на свој начин, између књижевности за децу и младе и књижевности зрелих читалаца, потврда је тезе о ваљаној литератури која не познаје границе.

Мирослав Антић није чист дечји писац; књижевна дечја реч није његова искључива вокација, иако је, изгледа, мисао о поетској речи за децу живела у њему од почетка његове уметничке активности. Антић, међутим, у очима најширег читатељства, па и књижевне критике, ужива углед песника високог ранга, једног од стубова носача који држи нашу дечју литературу. У размаку од три деценије, окушајући се и у другим облицима уметничког израза, објавио је већи број дечјих књига.

И Мирослав Антић је изашао испод чика Змај Јовиног окриља и осредњих стваралаца. У првим његовим стиховима, наиме, осећа се снажно подавање туђим утицајима, несигурност и компромис својствен песницима-аматерима. Неизбегавање моралних импликација и књижевне тенденције и одсуство дубљег и сложенијег понирања у мотив књижевна су обележја његовог првенца *Насмејани свети* (1955). И доцније, не ослобађа се едукације и књижевне тенденције: резонер је и дидактичар који апострофира дечју непослушност и родитељски однос према свом породу, али далеко од досадних морализатора и информатора чији текстови не искачу изван уштогљене књижевне педагогије.

Непритиснут стегом патријархалног морала, растерећен песничких табуа, убрзо се отреса туђих утицаја и дотадашњих модела, подражавања, искушења педагогије и социологизма, која су, упркос Радовићевој поезији, имала своје неизоставно место у песничком стварању. Песник, наиме, за своју тему узима љубав као централни мотив свеукупне књижевне уметности, љубав не као највиши квалитет живота, у њеном најширем смислу речи, него која се заснива на узајамној привлачности и додиру

супротног пола, због које се пати, (за одрасле) кобне љубави на живот и смрт. И то ђачке љубави, теме која је пре њега избегавана, које су се, штавише, некадашњи писци саблажњавали и бежали главом без обзира.

Лепоте почетничке љубави, наивне и непатворене, поље је његовог деловања и његова симпатија, како би рекао Марко Цар. Сигуран у себе и свом песничком свету, проговорио је о буђењу дечје душе и драми унутрашњег превирања пубертетске грознице, без завијања и замуцкивања, јасно и отворено; потекли су стихови о чудној метаморфози прве младости, еротског усхита, стидна и сметена изрицања првих симпатија.

Јединствен антологијски циклус метафоричног наслова *Плави чујерак* (1965), импонује и голица еротски интонираном речи о тек стасалим и заљубљеним дечацама и девојчицама и деранима, о њиховим удварањима и потајним љубавима. *Плави чујерак* је исповест о напуштању играчака, звездана прича о девојчицама са кикама и луткама и дечацама са оловним војницима и кликерима у џеповима; лирска драма о преображају детињства у младост; тајна шапутања и сањарења и помаљања величанствене и чудесно блиставе прве љубави. Надахнутим песничким скупинама "*Хиљаду нових звезда*", "*Кад би јасџуци ѓрођоворили*", "*...А онда љубав*" дочарано је лирско узбуђење, необично сложено стање духа у коме је све другачије, испретурано и усковитлано. Пубертетска тинејдерска грозница, безграничност срамежљиве љубави, сам чин љубави што надјачава школске обавезе, игру и несташтва, суптилно су изражени - језиком љубави. Збирка песама погођеног симбола прве луке љубави одсјај је немира и љубоморе са свим њеним манифестацијама, њене смушености, пометње, колебљивости и збрке.

Књигу, која је остварила највећи песнички успех, красе насловни стихови плаветне и најособеније песме "*Плави чујерак*", стихови о Сањином чуперку који се уселио у тихи и безбрижни живот мирног дечака. Мирно, природно, смењујући статичке и динамичке мотиве, песник слика јунака са плавим чуперком у мислима, који је помешао у себи "роткве и ромбоиде", "ноте и пирамиде", "лептирове и градове", "спортове и ручне радове", "тропско биље и старе Грке". Стихови о прамену косе који је обузео цело дечаково биће апотеоза су немира прве љубави:

*Видећеш шииа - кад једноџ дана
чуџерак нечије косе џуђе
мало у џвоју џлаву уђе,
џа се умудриши,
удрвениши,
џа мало - мало џа... џоцрвениши
џа се мучиши,
џа учиши - а све којешииа учиши,
Сад види шииа је чуџерак џлави
кад џи се данима моџа џо џлави
џа од дечака џравоџ јунака,
наџрави џуњавка и несџреџњака.*

"Плави чуџерак" је ода младости, манифест љубави и заноса.

Разапет између жеље да одрасте и жеље да закорачи у свет одрастлих и озбиљан живот, из свог у неки нов свет, са друге стране скамија, у прву љубав, Антићев јунак је пун немира, усамљен, закопчан и збуњен, насупротив Ђопићевом дечаку својеглавом и наругушеном према девојчицама.

Прва љубав је доба лутања и сањарења, време корзоа и самоће коју чине две ћутње. Збуњени, дечаци и девојчице споразумевају се погледима и "зажагреним образима", говоре у себи оно што би једно другом желели да саопште. Ћутање је израз љубавних немира, тајна "великог детињства" када се упознаје душевна структура самога себе и налази своје ја у поређењу са другим ја. Тајна проиходи из немира чула, жара тела и срца која затрепере као листови дрвећа на поветарцу; тајна је у ономе што се жели и шта се сања ("Тајна").

"Први џанџо" је метафора прве игре у животу и опроштаја од скамија, корак на путу младости као реке у коју ваља упловити, слободно и без страха; то је програмска песма. "Плава звезда" - вечно трагање за идеалом, вера у лепоту и неуништивост живота, будуће сећање о људској срећи; звезда која у васцелом сазвежђу негде сја и чека (ако се не наиђе на њу, ваља "даље да лута триста пута, петсто пута") - звезда без које је живот празан и неосветљен као небо без сазвежђа.

Мистерија првих љубавних немира, међусобно шапутање, шушорење, и ћућорење, велико детињство које се поздравља са младошћу, разапињање између безбрижних година и младости - сукоб генерација и неумитност мене, аутор глорификује у *Шашивој књизи* (1972) и роману *Стејенице сџираха* (1978). "*Шашава њесма*", у којој мајка добија одговор од своје девојчице да у њеној глави постоје "дечаци смеђи, црни и плави", проистиче, у ствари, из "*Плавоџ чуйерка*".

Песник преображаја и емотивног богатства доба преадолесценције и адолесценције, амбивалентног младог бића које невештим корацима улази у прави живот, саставио је бриљантне стихове о деци суоченој са животном збиљом и голим опстанком. Наиме, као познавалац духа и менталитета Рома, свежим песничким метафорама, несвечаном реториком, приближио је у *Гаравом сокаку* (1973) збиљу, трагику и романтику једног национа. Суочио је читаоца са искушењима оскудице, потуцања и жилаве борбе за опстанак, муку, тугу и глад; у исто време са надом и сном о лепом животу и топлијем сутра.

Песник особене мотивске усмерености, полетних и узбудљивих стихова о првој младости и патњи прве љубави, упоредо богати форму уметничког израза. Буђење и пулољење осећања, љубав што пуца, цвета и буји, мотив ни од кога, бар у формалном погледу, украден, захтевало је нов начин саобраћаја са реципијентом, дух дечјег жаргона, непоновљивост и инвентивност метафоре, сликовит, исповедан тон - и песник га је нашао.

Урањајући у невину психу младости када долази до унутрашњих преврата, у деликатне међусобне односе младих, песник-психолог им се обраћа другарским тоном и поверљивим гласом: природним, топлим, нетраженим и неисфорсираним стихом и римом. Рима је стилогени, функционални фактор, а не празан песнички украс. Маниром присног, фамилијарног израза, песник води дијалог с читаоцем на равној ноzi, без самозаваравања и неповерења. Атмосфера блискости и тоpline постигнута је покровитељским, интимним односом према детету, присним апострофима: "рођени мој", "јунаци", "дечаци", "девојчице". Топлим родитељским речима, успоставља с њим директан контакт, отклањајући "неверицу", на чему се темељи свет уметничког дела. "Моје песме нису песме, него писма свакоме од вас", писао је.

Антић је, несумњиво, повисио стилски израз, али његов стил не доприноси свакад остварењу учешћа у уметничком доживљају, није увек пробран, језгровит, јасан и естетички зрео. У искричавом и полетном изразу, чисто у равни стила, находе се неравнине, разливености, прозаизми и слабости; видне су грешке у архитектоници и композицији, у сувопарним метафорама, невођењу рачуна о меладичности и другом, што, на одређен начин, казује о аутору који не мари за уметнички израз.

Ваља рећи и то да ни Антићево дело није целовито и поетски довољно преврело. Песник "великог детињства", по Андрићевим речима, "мучних и неблагородних година, првих младеначких болова и несналажења", осим, сентиментализма, поетске театралности и патетичности, склоности ка хиперболи и механичком римовању, није се уздржао од резонерства и постављања у улогу учитеља песника. Издавао се као интимни пријатељ који, у часу првих разочарења, стоји на страни девојчица и дечака; приступа мотиву с његове хумане стране.

Опседнут љубављу у ђачким годинама, буђењем и разлиставањем осећања клинаца и клинцеза, њиховим еротским наносима и таласима, Антић је својим делом, уистину, привукао пажњу читалаца свих нараштаја - на младе је деловао запаљујуће.

Радознало завирујући у дечји притајени либидо, у Ерос анђеоске, безазлене љубави, у забрањену зону дечјег интимитета, песник није прекорачио сферу порнографије, каже Д. Огњановић; сачувана је потребна уметничка мера, песнички чин није доведен у питање и деца се не црвене, нити снебивају док читају стихове.

Отвореношћу и демократичношћу, са слухом за светске постмодернистичке покрете и уклањања табуа, естетским и мисаоним квалитетима, лепотом малих дечјих страдања, аутор *Плаво̄ чуйерка* стваралачки је допринео афирмацији и јаснијој физиономији дечје љубавне поезије као срећно одабраног изражајнопоетског медија. Продор од традиционалне тематике ка чулној, плотској љубави деце на измаку детињства, широм отварања врата продору еротског као деликатног мотива, значило је својеврстан препород у развоју српске дечје књижевности; мали изазвани замљотрес.

Инспирисан нескривеним емоцијама и лепотом прве чисте љубави, Антић се ставља на чело новог песничког покрета и поетике младих, проглашава себе родоначелником љубавне дечје поезије и дечје еротике. Својим полифоним делом он је обогатио песничку феноменологију детињства.

Модеран у темпоралном, естетском и аксиолошком смислу, Мирослав Антић, са Змајем, Д. Максимовић, Б. Ђопићем, Д. Радовићем, Љ. Ршумовићем, можда још са неколицином стваралаца, улази у звездано коло српских дечјих песника.

Литература:

1. Јекнић, Драгољуб (1994): *Српска књижевност за децу II*, Београд: МАК.
2. Огњановић, Драгутин (1997): *Дечје доба*, Београд: Пријатељи деце.

СТРАНИ ЈЕЗИК

Ерика Тоболка

ОШ "Доситеј Обрадовић"
Нови Сад

Стручни чланак

UDK: 372.880.2

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.53-64

Примљено: 17. 03. 1997.

ОБРАДА НОВОГ ГРАДИВА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду је даић приказ припреме наставника за час на којем се обрађује нова лекција из енглеског језика у трећем разреду основне школе. Час почиње уобичајеним активностима иј. йонавља се језичка грађа обрађена на прелходном часу и увежбава се у йоиреба йрајног садашњег времена кроз йишања и игру. За увођење нових речи и садржине наставне јединице не користи се зоиове апликације, већ наставник сам креира цртеж на табли. Нова лекција се обрађује у три корака, а у четврћом кораку се йонавља садржина наставне јединице и врши се йрансфер на живои ученика.

Кључне речи: Креирање слике, The Present Continuous Tense, йишања са Do you like...?

Summary: The essay offers a presentation of teacher's preparation for a class dedicated to a new lesson in the third grade of primary school. The lesson begins with usual activities, that is, language material from previous lesson has been reviewed and use of The Present Continuous Tense has been practiced through questions and play. For the introduction of new words and teaching units contents, ready-made applications haven't been used. Instead a teacher himself/herself creates a drawing on the board. A new lesson has been presented in three steps, while in the fourth step the teaching unit content has been reviewed and the transfer on pupils' life has been carried out.

Key words: picture creation, The Present Continuous Tense, questions with: Do you like...?

У овом раду биће приказан један начин обраде нове лекције у трећем разреду основне школе. Исто тако је неопходно напоменути да је дат приказ часа реализован у Основној школи "Доситеј Обрадовић" у Новом Саду у оквиру годишњег плана Центра за усавршавање наставника енглеског језика. Такође треба напоменути да одељење где је час реализован учи енглески језик као изборни предмет и да се остваривање програма и плана - предвиђеног законом - остварује применом уџбеника *Say It in English 1* чији су аутори Наум Димитријевић и Карин Радовановић.

Lesson 58 *It is a nice day today* се обрађује током маја месеца. Ученици су савладали и користе већи део градива предвиђеног за реализацију у току трећег разреда. У настави било којег страног језика једна од најважнијих активности током часа је не само усвајање новог градива, већ и активна и стална употреба савладаног градива како у новим ситуацијама, тако и у ситуацијама које су блиске ученицима. Водећи се том мишљу, наставник је планирао и реализује обраду поменуте лекције тако да ученици на почетку часа понављају градиво обрађено на претходном часу, а на самом крају часа способни су да ново градиво пренесу на ситуације блиско везане за ученике.

Образовни циљ часа

Обрада нових садржина, даље усвајање глаголског времена *The Present Continuous Tense*. Активно усвајање нових речи: *nice, hopscotch, park, spring, game*. Пасивна употреба питања са *Do you like to..?*

Васпийни циљ часа

Изграђивање способности за преношење усвојених знања на нове ситуације и оспособљавање за активно коришћење раније стеченог знања.

Развијање осећања и свести за потребу рекреације за здрав живот ученика.

Метод рада

За обраду ове наставне јединице најпогоднији метод рада је комбиновани метод.

Облик рада

Облици рада заступљени на овом часу су: фронтални и групни за понављање градива и фронтални и индивидуални за обраду и утврђивање новог градива.

Наставна средства:

а) за понављање градива:

- апликације: play/football, eat/the zoo, watch/a cartoon, cross/the street.

- картица са исписаним речима (play/football; eat/cake; go/to the zoo; watch/a cartoon; cross/the street) за игру

Make a sentence

б) за обраду нове лекције:

- апликације: Play/hopscotch, play/football

- флеш картице са исписаним реченицама:

It is a park.

It is spring.

The sun is shining.

They are playing football.

They are playing hopscotch.

- касетофон и трака са снимљеном лекцијом

- табла и креда и боји

ТОК РАДА

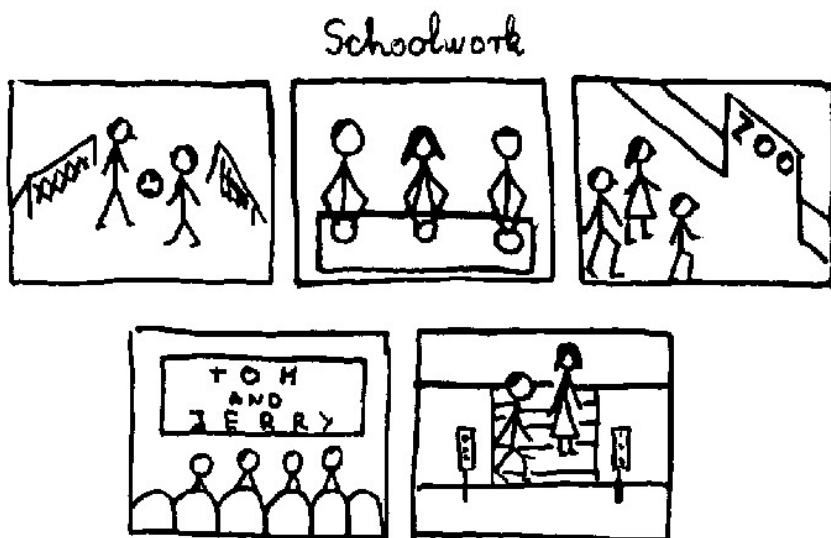
I део часа

Време планирано за овај део часа износи 10 минута. У уводном делу часа се прегледа домаћи задатак. Ради избегавања непотребних и неподесних активности, док наставник прегледа домаћи задатак, ученици певају песмице које су учили:

Open your ootebooks! I am going to check your homework and you are going to sing the songs: London Bridge, and Hickory, Dickory, Dock.

Понавља се градиво обрађено на претходном часу помоћу апликација. Показују се слике и постављају се прво YES/NO питања, а након тога WH питања. Када ученици тачно одговоре на питања у вези са сликом, поставља се на таблу и прелази се на другу слику.

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



1. *Апликација: The children are playing football*

- | | |
|----------------------------------------|----------------------------|
| 1. Are the children playing with Spot? | No, they aren't. |
| 2. Are the children playing football? | Yes, they are. |
| 3. What are the children playing? | They are playing football. |

2. *Апликација: The children are eating cake*

- | | |
|----------------------------------------|-----------------------|
| 1. Are the children eating sandwiches? | No they aren't. |
| 2. Are the children eating cake? | Yes, they are. |
| 3. What are the children eating? | They are eating cake. |

3. *Айликација: The children are going to zoo.*

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Are the children going to school? | No they aren't. |
| 2. Are the children going to the zoo? | Yes, they are. |
| 3. What are the children doing? | They are going to the zoo. |

4. *Айликација: The children are watching a cartoon.*

- | | |
|-----------------------------------------|------------------------------|
| 1. Are the children watchinhg a film? | No, they aren't. |
| 2. Are the children watching a cartoon? | Yes, they are. |
| 3. What are the children watching? | They are watching a cartoon. |

5. *Айликација: The children are crossing the street.*

- | | |
|------------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Are the children running? | No, they aren't. |
| 2. Are the children crossing the street? | Yes, they are. |
| 3. What are the children doing? | They are crossing the street. |

Након савесно и добро реализованог градива оралним путем ученици без икаквих проблема могу усвојити и писање истог градива које се реализује игром Make a sentence.

Ученици се поделе у 5 група. Свака група бира један коверат у коме се налази лист на коме су исписане само речи. Задатак групе је да састави реченицу. Речи су следеће: the children/play/football, the children/eat/cake, the children/go/to the zoo, the children/watch/a cartoon, the children/cross/the street. Група која прва састави све реченице је победник.

Let's play a game. Split into groups. You are going to write sentences. Choose a sheet of paper. Make a sentence using the words on your sheet.

II део часа

За реализацију садржине II дела часа предвиђа се 30 минута. Ради увођења у ново градиво постављају се питања у вези са временом и локализацијом ученика. Очекује се да ученици потврдно одговоре на

постављена питања. Редослед питања у вези са временом свакако зависи од временских прилика у току часа.

Look out, please!

1. Is it raining now?
2. Is it snowing now?
3. Is the sun shining?
4. What's the weather like today?
5. Are you at home? No, I am not.
6. Are you in the park? No, I am not.
7. Are you at school? Yes, I am.
8. Are you in the classroom? Yes, I am.
9. Where are you? I am in classroom.

Наставна јединица, то јест наслов лекције, пише се крупним читљивим словима на таблу и у међувремену се најављује тема лекције:

Today we are going to have a new lesson. It is about a park and what some children are doing in the park.

Уместо готових апликација за обраду нове наставне садржине одлучено је да се нова лекција обради тако да наставник сам креира цртеж на табли. Ради лакшег усвајања, лекција се обрађује у четири корака (steps).

Сћеј 1

Црта се парк, процветало дрвеће, цвеће у парку и сунце како обасјава парк. Истовремено, док се црта, говоре се реченице на енглеском језику:

It is spring. This is a park. The sun is shining. It is a nice day today.

Изглед табле за обраду градива у Степ 1:



Неколико пута се постављају прво YES/NO питања, а након тога WH питања:

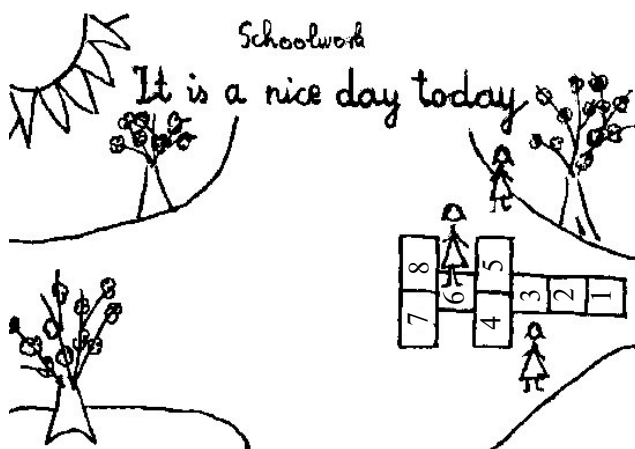
- | | |
|------------------------------|---------------------|
| 1. Is it winter? | No, it isn't. |
| 2. Is it spring? | Yes, it is. |
| 3. What season is it? | It is spring. |
| 4. Is it a zoo? | No, it isn't. |
| 5. Is it a park. | Yes, it is. |
| 6. What is it? | It is a park. |
| 7. Is it snowing/raining? | No, it isn't. |
| 8. Is the sun shining? | Yes, it is. |
| 9. What` s the weather like? | The sun is shining. |
| 10. Is it a nice day today? | Yes, it is. |
| 11. What kind of day is it? | It is a nice day. |

Сћеи 2

Други део наставне јединице се обрађује на исти начин као први. Цртају се две девојчице које играју "школице" и истовремено се говори:

The girls are in the park. They are playing a game. They are playing hopscotch.

Изглед табле за обраду градива у Степ 2:



Поново се постављају прво YES/NO питања, а након тога WH питања у вези са другим делом лекције:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Are the girls at home? | No, they aren't. |
| 2. Are the they in the park? | Yes, they are. |
| 3. Where are the girls? | Theu are in the park. |
| 4. Are they reading a book? | No, they aren't. |
| 5. Are they playing a game? | Yes, they are. |
| 6. What are the girls doing? | They are playing a game. |
| 7. Are the girls playing football? | No, they, aren't. |
| 8. Are they playing hopscotch? | Yes, they are. |
| 9. What are the girls playing? | They are playing hopscotch. |

Сцѐн 3

Трећи, завршни део новог градива обрађује се као претходна два. Цртају се два дечака како играју фудбал и истовремено говоре реченице.

Коначан изглед табле за обраду новог градива у току часа:



- | | |
|------------------------------------|----------------------------|
| 1. Are the boys at school? | No, they aren't. |
| 2. Are they in the park? | Yes, they are. |
| 3. Where are the boys? | They are in the park. |
| 4. Are the boys climbing a tree? | No, they aren't. |
| 5. Are they playing a game? | Yes, they are. |
| 6. What are the boys doing? | They are playing a game. |
| 7. Are the boys playing hopscotch? | No they aren't. |
| 8. Are the boys playing football? | Yes, they are. |
| 9. What are the boys playing? | They are playing football. |

Сцѐн 4

У четвртном кораку обрађују се питања која почињу са do you like to... и која ученици треба пасивно да усвоје. Пре тога понавља се градиво обрађено у прва три корака помоћу WH питања:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. What season is it? | It is spring. |
| 2. What is it? | It is a park. |
| 3. What`s the weather like? | The sun is shining. |
| 4. What kind of day is it? | It is a nice day. |
| 5. Where are the girls? | They are in the park. |
| 6. What are they playing? | They are playing hopscotch. |
| 7. Where are the boys? | They are in the park, too. |
| 8. What are they playing? | They are playing football. |

Када су ученици тачно одговорили на питања наставника, додају се реченице:

The girls are playing hopscotch. They like to play hopscotch. The boys are playing football. They like play football.

И, наравно, следе питања у вези са изреченим реченицама. С обзиром на то да ученици само пасивно треба да усвоје ова питања, постављају се само YES и WH питања:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| 1. Do girls like to play hopscotch? | Yes, they do. |
| 2. What do girls like to play? | They like to play hopscotch. |
| 3. Do boys like to play football? | Yes, they do. |
| 4. What dok boys like play? | They like to play football. |

Један од циљева учења страног језика је да се ученици оспособе за примену стеченог знања на конкретне ситуације и да стечено знање користе у конверзацији у свакодневном животу, у овом случају када говоре о себи. Садржина лекције и питања која почињу са Do you like to... несумњиво помажу у остваривању тог циља. Ученицима се неколико пута постављају следећа питања:

1. Do you like to play hopscotch?
2. Do you like to play football?
3. What do you like to play?

Након усмене обраде новог градива, треба да следи слушање лекције са магнетофонске траке. Разумљиво је (и не треба посебно истаћи) да ученике треба од првог дана учења страног језика навикавати на то да слушају говор особе којој је матерњи језик који они изучавају. Такође, текст се прво слуша уз затворене уџбенике, а након тога уз отворене уџбенике. У овом делу часа ученици слушају снимљени текст лекције, а након тога је неколико пута читају.

III део часа

За утврђивање градива предвиђа се пет минута.

Градиво обрађено на овом часу понавља се на неуобичајен начин. Не понавља се искључиво само цела садржина лекције из уџбеника, већ се понављају садржине које су конкретно везане за ученике.

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. What's the weather like today? | The sun is shining. |
| 2. What season is it? | It is spring. |
| 3. Where are the girls? | Theare in the park. |
| 4. Where are the boys? | There are in the park, too. |
| 5. Where are you? | I am in the classroom. |
| 6. What do girls like to play? | They like to play hopscotch. |
| 7. What do boys like to play? | They like to play football. |
| 8. What do you like to play? | I like to play... |

Након активног часа као што је дато у овом раду, претпоставља се да су се ученици мало уморили. Да би се умор ублажио, за сам крај часа предвиђено је понављање песмице *Teddy Bear*, *Teddy Bear* и то тако што ученици истовремено рецитују песмицу и изводе активности које песмица садржи. Ученици устају, рецитују песмицу, окрећу се, дотичу под и везују своје везице.

TEDDY BEAR, TEDDY BEAR

Teddy bear, teddy bear, turn around
Teddy bear, teddy bear, touch the ground.
Teddy bear, teddy bear, tie your shoe.
Teddy bear, teddy bear, that's all for you.

На самом крају часа обично се задаје домаћи задатак који се састоји од цртања парка и активности дечака и девојчица у парку.

You are going to draw a park for your homework. Draw what boys and girls like to do in the park.

Закључак

Припрема за обраду нове лекције, даље увежбавање граматичке јединице The Present Continuous Tense и пасивно усвајање питања са Do you like to... дат у овом раду већ годинама се реализује у трећем разреду Основне школе "Доситеј Обрадовић" у Новом Саду. Очигледна наставна средства на овом часу су у мањој мери заступљена него што би се могло, али се зато одлучило за непосредно и постепено стварање визуелне слике садржине новог градива на самом часу. Аутор овог рада из искуства тврди да су ученици веома заинтересовани за такав вид рада, а самим тим и мотивисани за рад и без већих потешкоћа усвајају ново градиво, увежбавају старо градиво и стечено знање примењују на конкретне ситуације.

Литература:

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

ИСТОРИЈА

Др Милорад Кесић

Учитељски факултет

Сомбор

Прегледни чланак

UDK: 149.711."1848"

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.65-80

Примљено: 27. 05. 1998.

СРПСКА СТУДЕНТСКА ОМЛАДИНА И ПРОГЛАС СРПСКЕ ВОЈВОДИНЕ 1848.

Резиме: Поводом 150. годишњице прогласа Српске Војводине на Мајској скупиштини у Сремским Карловцима 1848. године, занимљив је поглед на ове догађаје са аспекта улоге српске студентске омладине. Као и у осталим земљама Европе, и српска омладина у Угарској је прихватила основне револуционарне идеје тога времена и, вешито их повезујући са националним питањем, довела српски народ у првцу стварања услова за развој грађанског друштва. Иако је Беч успео да завади и међусобно оружано сукоби народе Царства и иако преживи, иада је зајочет процес који ће бити довршен за време Првог светског рата. Улога омладине као носиоца друштвене динамике од самог почетка је од прворазредног значаја.

Кључне речи: Студентска омладина, Српска Војводина, револуција 1848, демократија.

Summary: On 150th anniversary of the proclamation of Serbian Vojvodina on May Assembly in Sremski Karlovci 1848, it is interesting to observe these events in terms of the Serbian student youth's role. As in other European countries, Serbian youth in Hungary had also accepted revolutionary ideas of that time and, skillfully connecting them to national question, led Serbian people in direction to create conditions for development of bourgeois society. Although Vienna succeeded to alienate peoples of the empire and made them fight against each other in order to survive, the process that would be completed during the First

World War started in that time. The role of the youth as a bearer of social dynamics was of the greatest significance from the very beginning.

Key words: Student youth, Serbian Vojvodina, Revolution 1848, democracy.

*

Революционарне идеје 1848. године, које су широм Европе неповратно ломиле феудалне друштвене односе, врло су брзо доспеле у хаџбуршку монархију. И овде је први носилац њених идеја била омладина. Беч је већ 13. марта доживео слом Метерниха, стварање националне гарде и проглашење уставних слобода. Само два дана касније револуционарна пештанска омладина формулише мађарски национални програм од дванаест тачака који прихвата Угарски Сабор, а путем признавања независне мађарске владе 17. марта ово потврђује и бечки двор.

Революционарни догађаји у Угарској имали су карактер државног удара који је извршила бирократија, задржавши сву власт у својим рукама, и вешто каналишући социјалну страну револуције у обједињени национални интерес мађарског народа. Први акти нове владе недвосмислено су наставили већ добро трасираним путем стварања јединствене мађарске државе у којој ће бити један политички народ и један државни језик. Овај процес је текао од краја XVIII века а посебно је то успешно рађено након државних сабора 1830. и 1839. године, када су Мађари успели да изборе:

- да мађарски језик постане језик званичне кореспонденције у Угарској,
- да мађарски језик постане званичан у правосуђу,
- да у јавну службу не може бити примљен нико ко не докаже да влада мађарским језиком,
- да у мађарским пуковима званичан језик буде мађарски,
- да се и парохијске матрикуле морају водити на мађарском на подручју целе Мађарске и без обзира на вероисповест и народност.
- да нико не може постати свештеник ни у једној вероисповести ако не зна мађарски и сл.

Током последње деценије пред револуционарне догађаје 1848. године, Срби у Угарској свакодневно доживљавају притисак пробужене мађарске националне свести која је, у делатности Кошута и других истакнутих националних првака, тежила да максимално прошири круг употребе

мађарског језика и тако ојача и увећа мађарски народ. О некој територијалној аутономији у оквиру Угарске није могло бити ни речи јер је то за Кошута било равно "... самоубиству... јединствене и недељиве Мађарске." (Тот, 1954).

И ако су Срби последњих година пред 1848. морали водити рачуна да им деца а и они сами науче мађарски језик, и ако су знали да је сваки захтев за аутономијом или било каквом националном индивидуалношћу сматран издајом мађарске државне идеје, ипак су били понесени великим паролама 1848. године - "Слобода и братство", уверени да ће код Мађара, који се боре за своју слободу, наићи на разумевање кад је у питању слобода српског народа. У тој вери у братство и једанкост народа у Угарској предњачила је српска ђачка и студентска омладина у Пешти, Будиму и Пожуну. Ова вера младих била је делом плод омладинског оптимизма али и свести да без акције ништа добити неће јер нова мађарска влада је већ првим својим потезима јасно дала на знање да ће доћи у питање и оно што је српски народ до тада имао. Да то није била само слепа вера у напредне идеје Француске револуције, јасно указује и врло жива активност међу Србима. Већ 17. марта, два дана после мађарског народног сабора у Пешти, састали су се водећи Срби из Пеште и Будима, као и већи број српских трговаца који су дошли на пролећни пештански вапшар. Запажену улогу на овом скупу играли су представници универзитетске омладине Јован Ђорђевић и Лазар Марковић као и старији интелектуалци Јаша Игњатовић, Јован Суботић, Ђорђе Стојаковић, Исидор Николић и други. Други и трећи збор Срба одржан је у наредна два дана, 18. и 19. марта. На овим зборовима утврђен је српски народни програм у виду захтева изнетих у седамнаест тачака у којима Срби: "признају мађарску народност и дипломатичко достојанство мађарског језика у Хунгарији, али да захтевају да се њихова народност призна и слободно употребљавање језика њиог, у свим њиним дијелима и савјетовањима". Затим се тражила потпуна равноправност и слобода вероисповодања као и "слободно и независно устроивање и управљање школа наши и воспитање народног". Исто тако се тражило да се српски народни и црквени сабор може састајати сваке године и на њему слободно расправљати о својим стварима и "да Срби могу постати чиновници и највиши институција" (Поповић, 1963, стр. 214).

Тражено је, исто тако, и учешће Срба, преко својих представника, у највишим органима власти као и право обраћања владару директно из Сабора. Захтевања се завршавају изјавом која изражава "краљу верност, отечеству свака жртва, а Мађарима братска љубав" и одлуком да се захтевања одштапају, разашаљу по целом србству а преко посебне делегације пренесу владару и представницима државне власти у Угарској. Српски захтеви, сасвим природно, нису наишли на добар пријем код нове угарске власти а мађарско јавно мњење их је доживело као српски сепаратизам. Учесници Српске скупштине у таквим условима су се осетили угрожени што се да видети кроз опадање броја потписника на првој, другој и трећој скупштини са 150 на 100 и 50, а и из речи министра унутрашњих послова Берталана Семере "да влада није у стању појединим члановима те Скупштине сигурност пружити проти напаствовању и изгредима мађарског пука". (Суботић, 1902, стр. 84).

Под овим притиском, Срби у Пешти, преко свога листа Србских народних новина, чији је уредник био Теодор Павловић, почињу се окретати осталим јужним Словенима истичући потребу опште југословенске (јужнословенске) борбе "за ослобођење под турском силом још стењујућих Срба, па покрај тога и Бугара" и Хрвата. Србске народне новине већ 6. априла 1848. године мењају свој назив у Свеобште југословенске и сербске народне новине. "Оне су тада писале отворено, скоро бунтовно. Жучно су реаговале - на сваки напад и испад ултранационалних Мађара, са страшћу су браниле српска права и захтевале по тријумфалној идеји опште слободе и општег права народности, нова права за српски народ у Угарској и за Хрватску. Са фанатизмом и одушевљењем проповедале су идеју југословенства, залагале се за то да се Србија, Босна и Бугарска дигну против султана, извојују потпуну слободу и онда се уједине". (Костић, 1980).

Ова иницијатива није наишла на адекватан одзив у Србији из више разлога који су резултирала у опортунистичкој кованици: "Ходи мудро, не погини лудо", којом је званични Београд одговорио на подстицање Србије на устанак против Турака.

Ако су српски захтеви у Пешти деловали сензационално у Новом Саду, који у то време преузима водећу улогу у српском народу, српски захтеви који су донети на народном збору 27. марта били су подупрти стварањем Одбора и Грађанске (народне) гарде. И у овим догађајима

иницијативу има омладина што признаје и генерал Јанош Храбовски, командант Петроварадина, својим одговором на захтев да са 600 пушака наоружа народну гарду ради чувања реда: "Ја не могу веровати лудом и бедном комешању омладине". (Поповић, 1963, стр. 215).

Већ тада у први план избија млади поручник и студент права Ђорђе Стратимировић који улази у састав делегације што је Сабору у Пожуну пренела закључке народног збора у Новом Саду. У овим захтевима који су донети под утицајем пептанских 17 тачака "мађарски језик се признаје као државни, али се тражи да се законима призна и обезбеди Србима њихова народност и њихов језик у цркви и школи, (...) да се српски народни црквени сабори одржавају у Новом Саду сваке године 1. (13) септембра без нарочите претходне дозволе; да сабори имају права да бирају не само високе јерархе, него и надзорнике школа и остале службенике народних институција, као и да врше надзор над управом манастирске имовине; за епископе тражено је место у државном сабору, а за школоване Србе право да могу служити и код највиших државних надлештава; за привилеговане дистрикте - Потиски и Кикиндски - тражено је право да шаљу посланике на државни сабор, а да у Граници народ бира сам себи своје офицере" (Поповић, 1963, стр. 215)

И поред изјаве о братској слози у најтешњем савезу посебно са Мађарима а и са осталим грађанима Мађарске "мили саотачественицима" српски захтеви су наишли на одлучан отпор Лајоша Кошута који је већ на саборској седници, након изнешених захтева, парирао својом теоријом о јединственом политичком мађарском народу, тј. "да се у једној држави не може управљати на више језика него само на једном, и то - у Мађарској - на мађарском језику" (Исто, стр. 215). Овај свој став Кошут је још јасније прецизирао када га је делегација сутрадан посетила, што је заоштрило сукоб до тог нивоа да је Кошут назвао став Ђорђа Стратимировића велеиздајом и запретио речима: "У овом случају ћемо ми мачем пресудити". (Исто, стр. 215)

Овако тврд став Кошута према захтевима Срба у Угарској био је на линији интереса мађарске владајуће класе и њеног капитала. Носиоцима истих интереса код српског народа он нуди адекватно решење у Прокламацији Трачким Словенима од 18. априла 1848, која је објављена на

српском, мађарском и немачком језику и у којој он Србији предвиђа водећу улогу:

"И вама треба један Париз, један Берлин, један Беч. Па где је? Ено вам га у Србији. Србија ваља да је средиште, Србија ваља да започне... Па она чувена славна Црна Гора... Никако не може Црна Гора остати дуго слободна, ако велика отаџбина не постане слободна... Србијо, увиди твој позив! Ти си срце словенских трачким државама. Погледај како ти само провиђење пут показује... Србијо, пружи једну руку и загрли браћу Бугаре; пружи другу руку према западу те загрли браћу Бошњаке, загрли их братимски, и они ће ти се братимски и одушевљено приљубити...

Србијо, Црна Гора, Босно и Бугарска! Час је куцнуо! Сад или никад! Живела велика, заједничка отаџбина! Живели јунаци слободе! Живела велика ваша будућност." (Стајић, 1926, стр. 91)

Петар II Петровић Његош, у јулу 1848. године, пишући кнезу Александру Карађорђевићу, види решење српског националног питања у другом правцу од оног којим је кренуло:

"- Војводство на слабе гране стоји, па и да је сасвим ослобођено од Мађара, за Српство никаква напретка, како Срби за себе не војују него за туђина.- Хвала Вашој Свјетлости и Вашој Србији до неба за благородна и велика Ваша пожртвованија, куд би та срећа српска, мјесто Војводства да се онда на Босну окренуло, данас би се у рукама имало оно што се не би могло лако изгубити. Да једном може букнути ентузијазам стилног нашег народа у Турској с подобрим мјесто положенијем, Србима не би нико могао врха главе доћи." (П. П. Његош, 1936, стр. 812).

И сам Светозар Милетић ће знатно касније, 1867. и 1875. године, резоновати слично Његошу и Прокламацији Трачким Словенима:

"... да је којом срећом у Србији било свесне и кепке владе, па да је она пламен ускрснувог живота народа на Цариград навила, јамачно би у оном добу, са истим жртвама, искупили много веће користи за народ српски, и будућност која нам се сада још приснива или прижељује, била би до сада бар упола садашношћу." (Застава, 1867, бр. 11)

"Писац ових врста, онда још "млад зелен", радио је године 1848. код својих другова у Београду да се покрене рат против Турске, па ма и ми с ове стране, место на Мађаре, окренули се на Турке, испуњавајући тако и аманет праотаца који су народ овамо довели, не да насељава туђе пустаре

или крши, него да одавде добије прилику избавити своју старију постојбину, као што то и у повласицама пише. Но ондашњи власници више су зазирали од Обреновића, него од Турака, те су радије тобоже нама, уствари пак Аустрији у помоћ притекли, него што би се дигла на помоћ својој браћи у Турској." (Застава, 1875, бр. 86)

Међутим, решавање српског питања 1848. године није се пренело испод Саве и Дунава. Непопустљив став Кошута према Србима у Угарској брзо је изазвао велико незадовољство српске студентске омладине у Пожуну међу којима се посебно истицао Светозар Милетић, Омладина је одлучила да покрене српски народ против оваквог става нове мађарске владе, па су најистакнутији међу њима упућени на терен, и то Светозар Милетић у Шајкашку, Ђорђе Радак у Кикиндски диштрикт, Богобој Атанацковић у северозападну Бачку, Мија Влашкалић у Потисје а Јован Живковић у Срем. Ову улогу они ће врло успешно одиграти.

Политичку неспремност Срба за изненадне и врло крупне догађаје ублажавала је у знатној мери српска универзитетска омладина и они који су прошли кроз тај ђачки покрет. Они схватају идејну суштину овог новог: то је оно што су они очекивали и за што су се припремали путем својих удружења у средњим школама и на универзитету. За њих је наступио прави моменат да српски народ покрене питање свог националног бића, питања која су сваким даном постајала све тежа и актуелнија. Како су овим својим стремљењима угрожавали Царевину на њеној најслабијој и најосетљивијој тачки, појачани су напори аустријске власти да, уклањањем водећих омладинаца, отупи оштрицу покрета. Да се при том нису бирала средства истиче и Васа Стајић:

"Ратно министарство у Бечу расправљало је 25. априла 1848. године о Милетићеву случају и донесе одлуку, да Милетића треба учинити нешкодљивим. Истог дана издат је налог вицеканцелару Угарске дворске канцеларије, Сеђенију, да изврши ову одлуку министарства, тј. да Милетића као опасног агитатора учини нешкодљивим..."

Међутим, је баш тих дана разрушена Угарска дворска канцеларија... Тек при крају јуна достављени су списи о овом догађају министру Кошуту на уредовање, али се Милетић у то доба налазио у пределу, који је стајао у отвореној буни против Мађара, те власт Кошутова није до тога предела ни допирала." (Стајић, 1926, стр. 82).

Не може се, међутим, тврдити да се мимо омладине не би ништа догодило међу Србима у Угарској. Још пре доласка омладинаца из Беча, Пеште и Пожуна, немирима је било захваћена цела територија јужне Угарске насељена Србима. Није била поштеђена ни Војна граница, где се посебно истиче Панчево у коме се 22. марта побунило грађанство, збацило старе органе власти и поставило нову власт, уз формулисање својих захтева у 19 тачака. Слично се истог дана догађа у Земуну, где је врло брзо солидарисање са мађарским покретом и Мађарима било потиснуто деловањем српске интелигенције и Србије која се почиње живо уплитати у ова збивања.

Српска влада је покушавала да успостави контролу и каналише српски покрет у Угарској у правцу антимађарства и југословенства, тј. слабљења мађарских позиција а јачања словенског утицаја у Царевини путем српско-хрватске сарадње. Идеолог спољне политике Србије, Илија Гарашанин, шаље емисара Матију Бана у Земун, Карловце и Нови Сад, а потом и у Загреб код Бана Јелачића и Људевита Гаја. И сам Гарашанин је прелазио тада у Срем и подстицао сукоб Срба и Мађара, али гледајући при том да не уплете Србију у конфликт са њеним протекторима Русијом и Турском. Гарашаниново очекивање да ће без великих ризика, више дипломатијом, извући велику корист за Србију, најпрецизније је, у свом савету Книћанину, 20. марта, пред свој одлазак у Нови Сад, изразио Матија Бан:

"Кад су царске власти парализоване, морају их народне замијенити; па зато треба савјетовати прекошњим Србима да сами устроје мјесне привремене власти, а централну у Карловцима или у Новом Саду. Сад је вријеме да поврате одузету им аутономију са војводом и патријархом на челу. Али да би тврђе стајали ваља да уговоре савез са Хрватима који морално располажу са граничарским стилем. То све... требало би да Србија подстакне, па да буде у јужнословенском покрету господарица покрета. Не треба никому другому то оставити." (Петровић, 1952, стр. 10).

У складу са овом политиком је и врло борбено писање београдских Србских новина о збивањима у Војводини, са тежњом да Србе повеже не само у оквиру Угарске но и да истакне њихову жељу и интерес за сједињење са Србијом. Неоспорно је да је утицај Србије на правац и ток српског покрета у Угарској 1848. године био врло велики, можда и пресудан.

Омладина у Србији била је у ово време посебно активна. И ако су омладинци из Србије своје ватрено родољубље и револуционарни елан 1848. године испољавали углавном кроз догађаје у Војводини, било је тенденција, па и активности да се мењају ствари и у самој Србији. Посебно је, у ту сврху, била погодна Петровска народна скупштина која је одржана од 29. јуна до 2. јула 1848. године. Из самог предлога кнежеве канцеларије Савету, 9. маја 1848. године "да се изванредне мере ради одржања и обезбеђења унутарњег мира и Народна скупштина 1. јуна у Крагујевцу сазове". (Зборник закона и уредбених указа изданих у кнежевству Србије, књига IV.) види се напор уставобранитељске владе да незадовољство држи под контролом и усмери га у жељеном и по режим безопасном правцу. Само пристајање на одржавање скупштине представљало је попуштање власти пред захтевима новог времена које је верно одразио Јеврем Грујић у свом Обзору државе. Вештим попуштањем и не малим обећањима, уставобранитељи су смирили и скренули револуционарно настројену омладину у правцу Војводине, у које ће се догађаје и званична Србија озбиљно полувзванично ангажовати, што је био њен први јавни излазак на међународну политичку позорницу.

Србија је у великој мери, скупа са омладином, утицала на превару националне компоненте насупротив социјалној која је, иначе, у првим данима покрета била врло присутна у свим срединама. Нарочито је агресивно било сељаштво које се није либило напада ни на манастирске поседе и силом их окупирало и делило. То је добро осетила и омладина, па и Ђорђе Радак који је са четворицом другова дошао из Пожуна у Кикинду. Парола, којом је најжешће усталасао масу била је о подели земље. Вешто је повео са националним моментом и позивао народ под тробојницу речима: "Овог се барјака држите; само уз овај барјак моћи ћете деобу земље получити".(Српске новине, 1848, бр. 36). Да се ту није радило само о махању заставама, види се из писма упућеном митрополиту Рајачићу из Кикинде, где "скупила се маса сељака, и сви који су могли носити оружје дограбише косе, мотке и секире, подигоше барикаде и прекинуше сав саобраћај. Том приликом многу угледни људи грозно су убијени, а цело немачко становништво је истерано. Ове нередне организовао је студент Радак, који је недавно дошао из Пожуна у групи са студентима илирске вере из Новог Сада... Народ се потом распали и удари на магистрат, гди

архиву и све друге собе поробе и разбацају... Осим овога су свакога званичника куће и подруме до најмањег парчета опустошили, и самом проти су кућу разметнули. Два су сенатора, Исаковића и Чончића, у највећим мукама уморили и убили; осим овије убијен је и бивши бирова Видак." (Поповић, 1963, стр. 223.)

Да пожунски омладинци као вођи делују синхронизовано, види се и из чињенице што су се догађаји у Кикинди, где је био Радак, и у Шајкашкој, где је био Милетић, одиграли у два дана, 24. и 25. априла. Ако се има у виду још у Пожуну договорен састанак пожунско-пештанске студентске омладине, који је одржан 19. априла у Новом Саду, јасно је да је ова активност договорена и планирана у знатно широком кругу младих. Ови су се непосредно после састанка у Новом Саду, разишли по терену. И ако се радило о врло младим људима, двадесетогодишњацима, они су фасцинирали масе својом вером, револуционарним жаром и неустрашивошћу, као и истицајем у први план оних питања чије решење је народ желео и очекивао. Тако, док Радак у први план ставља поделу земље, Светозар Милетић у Чуругу и Надаљу позива граничаре да не иду на "кланицу у Италију, одакле се неће више нико вратити", док у исто време Мађари прете њиховој народности и њиховим породицама.

У овим бурним временима долази до изражаја повезаност омладине остварена путем ђачких дружина. Тако Светозар Милетић из Шајкашке прелази у Београд где уз помоћ побратима Јеврема Грујића држи говор омладини и штампа летак својим Шајкашима у коме их позива да одрекну послушност својим командантима.

Омладинцима тада ништа није било довољно свето да га не би довели у питање. Они неустрашиво ударају и на конзервативну тврђаву српског народа тога времена, карловачку митрополију. Под њиховим притиском ухватиће се у револуционарно коло и сам митрополит Рајачић који је на самом почетку, својом окружницом владикама од 18. марта, дефинисао свој став тражећи да остану "у верности и привржености према пресветлом дому аустријском; и покорни прама сваке своје, и мирске и духовне власти: у тачном издању своји данака према своји земаљски господара и спахија." а своју посланицу свештенству и народу српском завршио је речима: "Не гледајте на никога! Одбијте од себе свако искушеније, не слушајте никакви други учитеља."

Циркулар митрополитов није имао ефекта, па ће и сам митрополит, како не би сасвим био избачен из игре, попустити пред омладином и револуционисаним масама. Већ 19. марта, после збора који је организовала омладина у Новом Саду био је присиљен патријарх да обећа сазивање српске народне скупштине за 1. (13.) мај. "Рајачић хтеде с прозора разговарати с народом у коме је", каже Живковић, "претежно био млађи свет, али Богољуб Атанасковић скочи на сто који је однекуд донесен, и не баш најучтиввије позове митрополита доле..."

Рајачић сиђе, с крстом у руци; старца понеше на сто и отпочну преговори... Рајачић стане обећавати сабор. Али омладина повика: нећемо сабор, хоћемо Народну скупштину која ће бирати војводу и патријарха." (Стајић, 1926, стр. 85.)

На патријарха перманентно врше притисак за сазивање скупштине и делегације у којима главну реч воде омладинци. Таква је била и депутација из Земуна (120 људи) која се у Карловцима нашла истовремено са депутацијом из Новог Сада (500 људи) 26. априла. Главну реч је при том водио омладинац Светозар Милетић који је "јавно изјавио неповерење према лојалним осећањима господина архиепископа и осталих владика". Омладина је била у сукобу само са врховима црквене хијерархије, док је у сеоским свештеницима имала прворазредне сараднике и помагаче.

Митрополит је попустио, али је "био озлојеђен на Новосађане и друге младе људе који су га приморали да за 1. мај сазове Народну скупштину без претходне дозволе тадашње владе, па је умолио Карловчане да уклоне из своје средине стране младе људе који му толике бриге и невоље проузрокују". (Поповић, 1963, стр. 224.).

Митрополит Рајачић је добро знамтио Милетића из тих бурних дана па му није дао стипендију за довршавање студија права у Бечу када се овај из Беча обратио молбом, октобра 1849. године.

Омладина из кнежевине Србије није остала по страни у бурним догађајима 1848. године. У више махова, уз тесну сарадњу и већ уходаним омладинским каналима, масовно се прелази у Војводину и узима учешћа у депутацијама, зборовима, скупштини а и у оружаним сукобима. Те прве дане лепо илуструје опис Јеврема Грујића из Карловаца који је дошао на "народњу Србску Скупштину":

"Преко 30 кола упараде се пред кафаном... скине се са кафане барјак, да се ђацима на ношење да... за тили час била је ђачка чета под њим, којој се земунски депутирци придруже, а за њима множина пратећи ји... На неколико коракљаја напред ишла је банда свирајући "Устај, устај Србине", затим ђачки барјак окружен од неколико ђака са сабљама... Тако су ђаци Србски Земун оставили... У Батајници селу дочека нас опет множество упарађених сељака... прошавши кроз ново Пазово, дођемо у старо. Силни упарађени свет пред црквом дочека нас ту. Звона су грувала и прангије пуцале... При здравици на ручку проспу наши плотун из пушака. Ондашњи свет преиспуњен је радошћу био, видећи шта раде браћа из Србије, и како слободно говоре. У обичном реду прођемо кроз Инђију и Карловцу приближимо се... силна је пушка, брате, грунула... мложеноство људи с упарађеном пред њима младежју... Кад у варош наступимо, били смо непрестаним "живели" поздрављени и са цвећем и венцима посипани... препорођење Србско, из кога, дај Боже, да Краљевство или Царство Србско произиђе... Сутрадан провели смо у разговору са народом до подне, а од подне били смо у Новом Саду. Србин под оружјем пролазио је кроз цео Варадин град. у Новом Саду, гди смо од Мађара као чудо сматрани, а од Србаља братски предеретани, преноћимо, и јутрос рано ево нас опет у Карловцу. Данас је субота брате, 1. маја 1848. године... (Грујић, 1922, стр. 12.)

Покушај нове мађарске владе да преко свога представника комесара грофа Петра Чарнојевића, а уместо народног сабора или скупштине заказане за 1. мај (13. мај), Србима наметне одржавање црквеног конгреса 15. маја, односно да овај рок пролонгира за 27. мај и уместо Новог Сада и Карловаца да се одржи у Темишвару, није успео. Митрополит Рајачић је такође био пре за црквени конгрес него за скупштину па је почео деловати у том правцу, али су га омладинци Илија Захаријевић и Ђорђе Радак, побунивши народ у Карловцима, присилили да остане веран договору од 19. априла, тј. да се скупштина одржи 1. маја.

На Мајској скупштини која је одржана од 13-15. маја 1848. године (по новом календару) било је присутно делегата и гостију из свих крајева насељених Србима, и то око 15.000 људи, међу којима је из Кнежевине Србије било око 2.000. Немајући куд, Митрополит је покушао на састанку

пре Скупштине да каналише ствари у свом правцу, али су и омадинци истовремено одржали своју конференцију, на којој су учествовали: Светозар Милетић, Мија Влашкалић, Стева Каћански, Јован Ђорђевић, Јован Ристић, Јеврем Грујић, Милован Јанковић, Јован Илић и други. На овом скупу омладинци су формулисали "вољу народа" која је знатно утицала на рад скупштине. Скупштина је донела следеће закључке:

- Српски народ је "политички слободан и независан под Домом аустријским и обштом круном угарском".

- Проглашава се Србска Војводина у коју улазе Срем са Границом, Барања, Бачка, с Бечејским диштриктом и Шајкашким батаљоном и Банат с Границом и Диштриктом кикиндским".

- Србска Војводина ступа у "политични савез... на темељу слободе и савршене једанкости" са троједном Краљевином Хрватском, Славонијом и Далмацијом.

- Ствара се стални Народни одбор као извршни орган Народног сабора (скупштине) и именују његови чланови.

- Признаје се "Влашка народна самосталност".

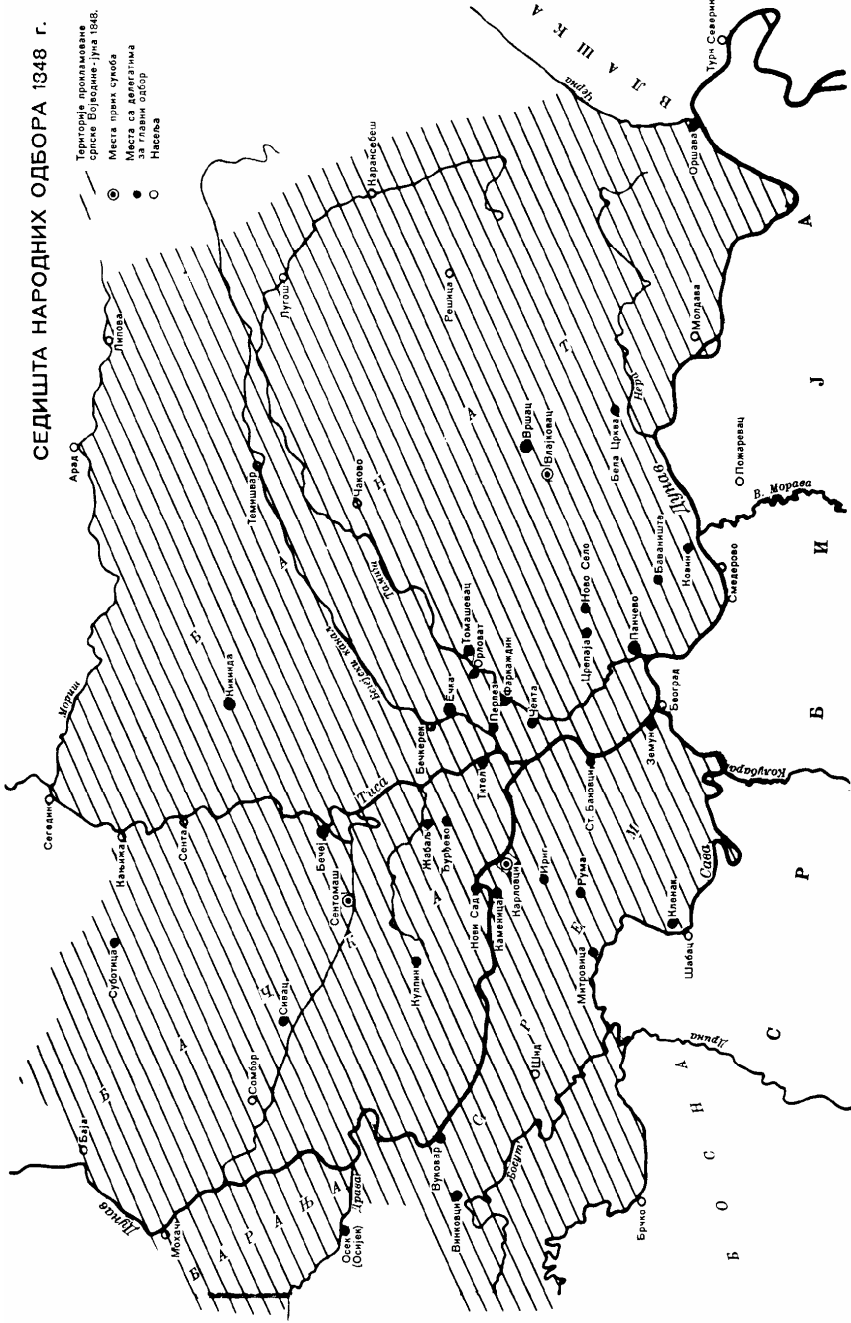
- Одређује се одбор који ће закључке Скупштине изнети пред владара и Хрватски сабор.

- Одлучује се да се посебна делегација упути на Словенски конгрес у Прагу.

- да се не држи црквени сабор који је заказала мађарска влада." (Напредак, 1849, бр. 9).

Значај и улога омладине нарочито је приметна у раду извршног органа Скупштине - Главног одбора у коме су доминантну улогу имали омладинци Ђорђе Стратимировић, Илија Захаријевић, Светозар Милетић, Јован Станковић и Алекса Костић, уз ослонац на припаднике средњег сталежа и интелигенцију - трговце, учитеље и млађе свештенство. Избор Ђорђа Стратимировића за председника Одбора и војног заповедника "врховног војда" значило је победу револуционарног концепта омладине, насупротив умерене струје старијих и имућнијих који су покушавали наћи компромис са Мађарима.

СЕДИШТА НАРОДНИХ ОДБОРА 1948 Г.



Омладинска струја је носила једну црту интернационализма и спремности на сарадњу са свим народностима у Војводини. Главни одбор упућује проглас Румунима, Мађарима, Словацима и Буњевцима објашњавајући на језицима тих народности да Срби траже верску и политичку једнакост за све народе Угарске Међутим, ова настојања неће уродити плодом и Срби у Војводини врло брзо схватају да им је једини прави и искрени ослонац на браћи из Србије. Овоме је у великој мери допринео Беч који је постепено сузбијао револуционарну струју српског покрета. Преводио га је са социјалне на претажно националну раван и на крају у табор контрареволуције. Већ у октобру 1848. на чело покрета стају генерал Шупљикац као војни заповедник и патријарх Рајачић. И Београд а посебно Гарашанин, нису били склони омладинском "духу револуције" који би их могао увући у сукоб са Бечом.

Најистакнутији омладинци ће под разним изговорима бити удаљени од места одлучивања, а догађаји ће крајем 1848. год. кренути сасвим другим током. Револуционарни замах народа је угушен и његово пригодно подгревање није било могуће. То велико разочарење у Аустрију најбоље је изразио омладинско-либерални лист Данила Медаковића "Напредак" речима: "Били смо прилично лаковерни, нисмо умели да обезбедимо пре свега своју слободу - и придружимо се Аустрији. Зар нисмо знали тада, да ли не хтедосмо да знамо, или зар још нисмо сазнали, да су Аустрија и слобода два сасвим супротна елемента (...) и остаће (...) вечити непријатељ!" (Напредак, 1849, бр. 9)

Литература:

1. Гавриловић, Славко и др. (1981): *Историја српског народа*, V-2, Београд: СКЗ.
2. Грујић, Јеврем (1922): *Зависи*, Београд: Будућност.
3. Крестић, Василије (1980): *Историја српске шtamпе у Угарској*, Нови Сад: Матица српска.
4. Његош, П. П. (1936): *Сабрана дела*, Београд: Народна култура.

5. Петровић, Р. (1952): *Градња за историју српског народа у Војводини*, Београд.
6. Поповић, Душан (1963): *Срби у Војводини*, Нови Сад: Матица српска.
7. Стајић, Васа (1926): *Светозар Милејић*, Нови Сад: "Натошевић".
8. Тот З. И. (1954): *Кошут и националниј војрос в 1848-1849.*, Будимпешта.
9. Листови: Застава, Напредак, Српске новине.

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Мирјана Францешко
Мр Јасмина Коџопељић
Филозофски факултет
Нови Сад

Оригинални научни чланак
UDK: 159.953.5:37.015.3
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.81-91
Примљено: 05. 04. 1998.

ЗНАЧАЈ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА

Резиме: Циљ истраживања је био да утврди значај повратне информације у процесу учења.

Узорак испитаника (N=202) подељен је у три групе: контролну (N=65), прву експерименталну групу (N=67) и другу експерименталну групу (N=70). Сви испитаници су имали задатак да повлаче линије дуге 10 центиметара, без видне контроле. Током десет покушаја контролна група није добијала дојунски фидебек. Испитаници прве експерименталне групе, у зависности од прецизности прелазно повучене линије, добијали су једну од пет квантификованих повратних информација непосредно након сваког од десет покушаја. Субјекти друге експерименталне групе добијали су исто врсту дојунске повратне информације, али временски одложено, 20 секунди након сваког повлачења линије.

Анализа значајности разлике показује да је контролна група имала значајно нижи индекс прецизности у поређењу са обе експерименталне групе. Између испитаника прве и друге експерименталне групе није било разлика у просечном индексу прецизности, али су уочене разлике у постојању величине. Наиме, прва експериментална група раније је манифестовала коришћујуће дејство повратне информације.

Кључне речи: Дојунска повратна информација, учење, мотивација, пошкрељење, комуникација.

Summary: *The aim of investigation has been to establish significance of retroactive information into learning process.*

The examinees sample (N=202) has been divided in 3 groups: the control one (N=65), the first experimental group (N=65) and the second experimental group (N=70). During 10 attempts the control group hasn't been receiving any information on the results achieved. The examinees from the first experimental group, depending on the precision on previously drawn line, have been receiving one from five quantified retroactive information immediately after each from ten attempts. The subjects of the second experimental group have been receiving the same kind of retroactive information, but with a time delay, 20 seconds after each line drawing.

The analyses of difference significance shows that the control group had remarkably lower precision index comparing to both experimental groups. Among the examinees from the first and second experimental groups hasn't been any difference in the average precision index, but the differences during skill acquiring have been perceived. That is, at the first experimental group a correction impact of retroactive information has been perceived.

Key words: *Retroactive information, learning, motivation, support.*

*

Увод

Подстакнути значајем који се у савременој литератури о комуникацији међу људима поклања повратној информацији, у овом раду настојали смо експериментално утврдити неке од ефеката фидбека (feedback). Познавање резултата има позитивно дејство на успех у некој активности. Обавештења о резултатима активности предуслов су за елиминацију грешака и омогућавају упоређивање властитих реакција са циљем који се настоји постићи. Повратна информација је, дакле, значајан фактор успешног учења не само због тога што омогућава тачно извођење активности него и зато што делује мотивационо на понашање особе.

Једна од данас најутицајнијих концептуализација учења, чији су заговорници Торндајк (Thorndike), Хал (Hull) и Скинер (Skinner), представља учење као поткрепљивање везе између дражи и одговора. У схеми "драж-одговор-поткрепљење" посебна пажња се поклања последицама одговора, тј. поткрепљењу, које се још назива и повратна информација или допунски фидбек.

У литератури се говори о више различитих типова повратне информације. Ане (Annett, 1969) је дао поделу на инхерентни насупротив допунском фидбеку. Приликом учења неке вештине или обављања неког задатка особа прима различите визуелне, аудитивне и проприоцептивне

повратне информације. Оне чине инхерентни фидбек који се у нормалним условима може пренети било којим чулним модалитетом.

Допунски фидбек се односи на додатне информације које нису присутне у току нормалног извођења задатка, већ се добијају од другог, човека или машине. У зависности од технике излагања, можемо говорити о неколико врста допунских повратних информација. То су:

а) Упоредне и накнадне. Фидбек може да се јавља за време вршења активности или након извршења одговора.

б) Непосредне и одложене. Ова подела односи се на разликовање фидбека који се даје одмах по извршеној реакцији и оног који се јавља одложено, после неког временског интервала.

в) Вербалне и невербалне. Повратна информација може бити вербални извештај или визуелни или звучни знак.

г) Издвојене и сумиране. Фидбек се може давати иза сваког покушаја извођења активности или сумирано, као укупно или просечно постигнуће на крају низа покушаја.

Различите комбинације наведених типова допунске повратне информације могу, у зависности од извођене активности, бити различито ефикасне.

Још је Торндајк показао неопходност допунског фидбека за учење, упоређујући прецизност у повлачењу линија одређених дужина без видне контроле. Истраживања Троубриџа и Кејсона (Trowbridge & Cason, 1932) су, осим потврде Торндајкових резултата, указала на предности квантификоване повратне информације. Побољшање у степену учења се повећавало са специфичнијим и прецизнијим фидбеком. Исто тако, резултати истраживања Гринспуна и Формена (Greenspoon & Foreman, 1965) указују да са временским одлагањем допунске информације долази до успоравања напредовања у учењу.

Осим о информативној компоненти фидбека која има коригујуће дејство на изведену делатност или учење, можемо говорити и о мотивационој функцији повратне информације. Мада неки аутори (Stammers & Patrick, 1980) дају већу тежину информативној функцији поткрепљивача у процесу стицања вештине, не може се занемарити ни мотивациона компонента фидбека. Фидбек се, наиме, код појединих аутора посматра

као једна од техника мотивације (Дицксон, Саундерс & Стрингер, 1993; Францешко, 1995). Да би учење било успешно, потребно је пред ученика поставити етапне циљеве чије остварење води ка основном циљу. Остварење сваког од подциљева делује само по себи стимулативно и буди доживљај успешности, те има функцију поткрепљења. Позитивна или негативна реакција других на исход активности особе, изречена у комуникацији, утиче мотивационо на понашање било да га одржава и елиминише било да га инхибира.

Проблем

У овом истраживању пошли смо од питања: Како познавање резултата утиче на прецизност у повлачењу задате дужине линије без видне контроле?

При разради проблема дефинисали смо следеће истраживачке задатке:

а) Утврдити да ли су посматране групе испитаника, настале на основу тога да ли су добијале фидбек, као и у погледу карактера добијене повратне информације, уједначене у погледу вештине повлачења линија одређене дужине без видне контроле;

б) Утврдити степен прецизности сваке групе у повлачењу линија задате дужине;

в) Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у прецизности између група које добијају и које не добијају повратну информацију и

г) Утврдити евентуалне тенденције у процесу учења вештине повлачења линија задате дужине без видне контроле за све три посматране групе испитаника.

Варијабле истраживања

Независна варијабла истраживања је повратна информација. По својим карактеристикама то је допунски фидбек који се даје након извршене активности, издвојено, што значи иза сваког покушаја, у вербалној форми. Овако дефинисана повратна информација у првој експерименталној

ситуацији имала је карактер непосредног фидбека, док је у другој експерименталној ситуацији имала карактер одложеног допунског фидбека.

Зависна варијабла је активност која се састоји у повлачењу линија одређене дужине без видне контроле.

Узорак

Субјекти истраживања били су студенти новосадског Универзитета. Испитаници су подељени у три групе које су се међусобно разликовале по присуству и карактеру повратне информације. Прву групу (К-група) чинило је 65 испитаника. Друга група (E₁-група) бројала је 67 испитаника, а трећу групу (E₂-групу) чинило је 70 студената, што укупно износи 202 субјекта истраживања.

Посиуџак

Задатак испитаника састојао се у повлачењу линија дугих 10 cm, при чему нису имали видну контролу. Прибор у експерименту био је лист папира на коме су исцртане четири водоравне, међусобно паралелне линије. У дну папира нацртана је основна линија са назначеним полазним тачкама. Друга хоризонтална линија, нацртана је на размаку од 9 cm у поређењу са основном; удаљеност треће линије износила је 10 cm, а четврте 11 cm од основне.

Ради почетне оријентације, испитаници су имали два пробна покушаја, када им је постављен лењир за линију удаљену 10 cm. У десет наредних покушаја задатак испитаника је био да повлачи вертикалне линије дуге 10 cm, без видне контроле.

Уклањањем визуелне информације инхерентни фидбек је био значајно смањен ако имамо у виду да је визуелна перцепција у овој активности кључна. У овако замишљеном поступку једина оријентација испитаника могла је бити допунски фидбек.

Три експерименталне групе разликовале су се у следећем:

- субјекти контролне групе (К-група) нису добијали никакву повратну информацију;
- субјекти прве експерименталне групе (E₁-група) добијали су повратну информацију непосредно након сваког од 10 покушаја повлачења линије;

- у другој експерименталној групи (E₂-група) временски интервал између завршене активности и повратне информације износио је 20 секунди, дакле, коришћен је одложен фидбек.

Повратне информације у обе експерименталне групе биле су једнако квантификоване. Испитаници су у зависности од дужине повучене линије добијали једну од следећих информација:

- прекратко (ако је линија била испод 9 cm),
- мало прекратко (ако је линија имала дужину између 9 и 10 cm),
- тачно (ако је дужина линије износила 10 cm),
- мало предуго (ако је линија имала дужину између 10 и 11 cm),
- предуго (ако је линија била дужа од 11 cm).

Резултати истраживања и дискусија

Као показатељ уједначености група у вештини повлачења линија одређене дужине, без видне контроле, послужила нам је прецизност у првом слепом покушају. Просечна дужина линија које су повукли чланови К-групе у првом покушају износила је 9,15 cm, групе E₁ износила је 9,53, а групе E₂ 9,14 cm. Утврђивањем значајности разлика међу наведеним вредностима поступком ANOVA, добијен је F-тест од 1,26 (df = 201), што носи ризик грешке од $p = 0,20$. Ово говори да се три групе нису значајно разликовале при првом покушају у вештини слепог повлачења линија дугих 10 cm. Добијени резултати о уједначености група у погледу основне варијабле истраживања чине оправданим да се касније утврђене разлике у резултатима три групе испитаника тумаче варијацијама у независној варијабли.

Као почетни корак у анализи резултата утврђена је просечна дужина повучених линија у свих 10 покушаја за сваку групу испитаника (К, E₁ и E₂). Резултати просечних дужина линија приказани су у табели број 1.

ТАБЕЛА 1: Просечна дужина линија при групе испитаника

Групе	N	M	SD
К-група	65	9,30	1,70
E ₁ -група	67	9,85	0,43
E ₂ -група	70	9,74	0,53

Прегледом вредности у табели 1 уочава се да се група која је добијала непосредну повратну информацију (E_1) највише приближила критеријској дужини од 10 cm (одступање просечног резултата је 0,15 cm). Иза ње у прецизности је група E_2 , која је такође добијала допунски фидбек, али одложено 20 секунди након извршеног задатка (одступање просечног резултата од критеријске дужине је 0,26 cm). Највише удаљени од критеријске дужине били су испитаници К групе који нису добијали никакву повратну информацију. Одступање просечног резултата ове групе од критеријске вредности износи 0,70 cm.

Резултати приказани у табели 1 указују и на различит степен хомогености постигнутих резултата три посматране групе. Највећу хомогеност има група E_1 . Затим следи група E_2 , док је најмања хомогеност, тј. највеће просечно одступање резултата, утврђено у групи К.

Већ на овом нивоу статистичке анализе уочљиве су тенденције у резултатима у зависности од присуства повратне информације.

Постојање статистички значајних разлика између три групе у прецизности повлачења линија потврђују резултати анализе варијансе (ANOVA). Поређењем просечног постигнућа све три групе добијен је F тест у вредности од 5,16, са ризиком грешке од 0,01.

Ради анализе односа међу појединим групама примењен је статистички поступак t-тест. Његове вредности дате су у табели 2.

ТАБЕЛА 2: Разлике у прецизности дужине повучених линија за три групе, утврђене t-тестом

Између група	t-тест	df	p
К- E_1	2,54*	71,97	0,01
К- E_1	2,00*	75,64	0,05
E_1 - E_2	1,35	131,38	0,18

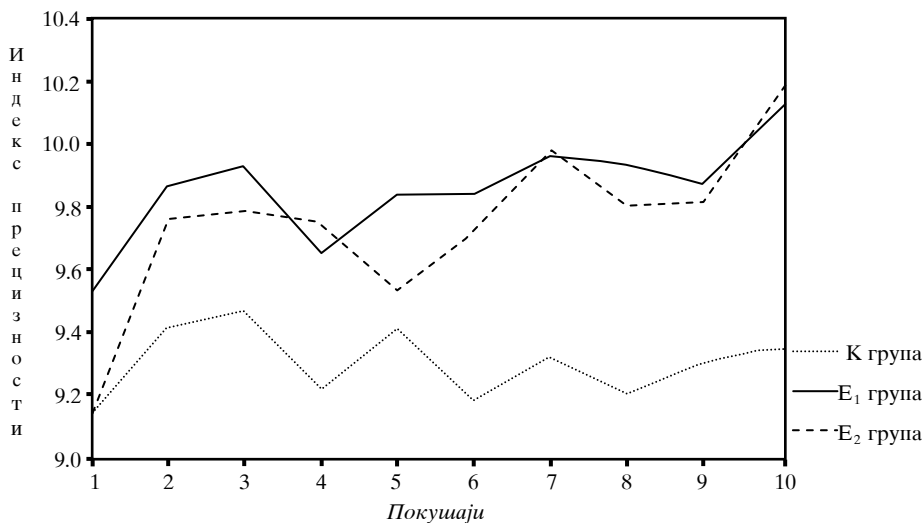
Добијене t-вредности међу појединим групама показују да постоје значајне разлике прецизности повучених линија у обе експерименталне групе у поређењу са контролном. Између К и E_1 групе t-тест износи 2,54 и значајан је на нивоу поузданости 0,01, док је вредност t-теста између К и

E_2 групе 2,00, што је статистички значајно на нивоу 0,05. Индекси прецизности за E_1 групу ($M = 9,85$) и за E_2 групу ($M = 9,74$), који су ближи постављеној критеријској дужини (10 cm) него што је индекс прецизности К групе ($M = 9,30$ cm), упућују на закључак да повратна информација повећава прецизност испитаника експерименталних група.

Између експерименталних група нису утврђене статистички значајне разлике ($t = 1,35$; $p = 0,18$), те нема доказа да је временски интервал између реакције и допунског фидбека значајан фактор у прецизности повлачења линија. Претпостављамо да је интервал одлагања од 20 секунди, постављен у овом експерименту, био премали да би се добила статистичка потврда ефекта одлагања.

Просечне дужине повучених линија (индекси прецизности) три групе испитаника у сваком од 10 покушаја указују на процес учења добијеног задатка (графикон 1).

Прецизност у повлачењу дужине линије



Прецизност у повлачењу дужине линије

Резултати посматрани у сваком покушају посебно још једном потврђују раније истакнуте разлике у одступању три групе испитаника од критеријске вредности. Унутар графикана кривуља постигнућа групе која није добијала повратну информацију највише одступа од 10 cm.

Кривуље E_1 и E_2 групе су приближно једнако удаљене од критеријске вредности, али се може запазити да оне имају различит ток. Наиме, испитаници E_1 групе се раније приближавају (већ у трећем покушају) вредности 10 cm, док се таква тенденција код испитаника E_2 групе уочава тек при седмом понављању. Овакав ток кривуља постигнућа наводи нас на претпоставку да непосредна повратна информација раније доводи до ефекта. Што фидбек непосредније следи изведену активност, то ће се пре изразити његов коригујући утицај. С временским одлагањем повратне информације долази и до повећања времена потребног да се испољи њено коригујуће дејство. Изгледа као да одлагање фидбека доводи до споријег елиминисања грешака, тако да је потребно више пута дати повратну информацију за предвиђену активност да би особа могла да искористи њену информативну садржину.

Прегледом облика кривуља учења уочава се, такође, да су кривуље E_1 и K групе готово идентичног облика, док кривуља E_2 групе има нешто другачији ток. Без обзира што се групе K и E_1 разликују у погледу присуства допунског фидбека, што је резултирало различитим степеном успешности, испитаници ових група имају врло сличне осцилације у извођењу задате активности. Једно од објашњења описане појаве могло би се потражити у деловању инхерентног фидбека. Оно што је заједничко за ове две групе, а што их разликује од друге експерименталне групе (E_2), јесте да су испитаници линије повлачили једну за другом, без већих пауза између два покушаја. Претпостављамо, наиме, да је описана ситуација могла погодovati бољем искоришћавању информација из проприоцептивних осета (осети који се добијају из покрета), који су чинили највећи део инхерентног фидбека. Временски интервал од 20 секунди између реакције и повратне информације, који је постојао код E_2 групе, повећавао је и временски размак између два повлачења, што је, вероватно, допринело како слабијем искоришћењу информација из допунског, тако и информација добијених из инхерентног фидбека.

Објашњење готово идентичног облика кривуља учења групе K и E_1 можемо тражити и у променама процеса учења у коме долази до осцилација у степену самопоткрепљења услед замора, монотоније, близине циља и слично. Боље постигнуће, у готово идентичном процесу учења,

које се испољило код групе E_1 , може се посматрати као ефекат додатног фидбека. Наведени мотивациони фактори били су присутни и међу испитаницима E_2 групе. Изгледа да је пауза између две реакције, која је постојала само у овој групи, утицала да се измени не само доступност допунског и инхерентног фидбека него и ефекат фактора самопокрепљења, што је заједно резултирало различитим обликом кривуље учења ове групе.

Вештина комуницирања, која подразумева и давање фидбека, има посебан значај у оним професијама које захтевају комуникацију, утицај и усмеравање понашања других људи. Отуда све професије којима је значајан аспект комуникација са другим људима, као што су занимања наставника, руководиоца, лекара, адвоката и слично, заслужују епитет интерперсоналне професије.

Мада смо се у овом раду ограничили на испитивање утицаја фидбека у сасвим специфичној врсти активности, добијени резултати и изнети закључци несумњиво потврђују да испитивани аспекти комуникационе ситуације могу значајно утицати на понашање особе.

У школској пракси бројне су активности које су по својој природи и начину организовања представљају повратну информацију, као, на пример, оцењивање, програмирана настава, разни облици награђивања и кажњавања. Наставник, међутим, може и у свакодневном непосредном опхођењу према ученицима утицати на њихово понашање и тиме на посебан начин изграђивати властити ауторитет. Утицати и усмеравати активност ученика значи бити моћан давалац фидбека. Вештина комуницирања, наиме, подразумева спремност наставника да процењује понашање ученика и да своју реакцију на адекватан начин искаже у непосредној комуникацији са њим. Закључак овог истраживања апликован на школску ситуацију и школско учење могао би да гласи: сваку реакцију ученика (одговор) треба да прати временски непосредна реакција наставника (коментар одговора).

Закључак

Резултати овог истраживања потврђују да се повратна информација може посматрати као значајан фактор успешности у учењу. Најуспешнија у повлачењу линија задате дужине била је група која је добијала непосредни додатни фидбек. Групе испитаника које су добијале допунски фидбек, непосредни или одложени, статистички се значајно разликују у погледу прецизности повучених линија од групе која у експерименталној ситуацији није добијала допунску повратну информацију. Временско одлагање допунског фидбека није значајно умањило успех у задатаој активности, али је непосредна повратна информација раније довела до позитивног ефекта. Што фидбек непосредније следи изведену активност, то је изразитији његов коригујући утицај.

Литература:

1. Annett, J. (1969): *Feedback and Human Behavior*, Harmondsworth: Penaguin.
2. Greenspoon, J. & S., Foreman (1965): Effect of delay of knowledge of results on learning a motor task, *Journal of Experimental Psychology*, 51, 226-234.
3. Dickson, D., Saunders, C. & M., Stringer (1993): *Rewarding People. The Skill of Responding Positively*, Routledge, London & New York.
4. Стемерс, Р. & Ц., Патрик (1980): *Психологија обучавања*, Београд: Нолит.
5. Trowbridge, M. & H., Cason (1932): An experimental study of Thorndike's theory of learning, *Journal of Genetic Psychology*, 7, 245-260.
6. Францешко, М. (1995): Мотивација, структура мотива, мотив постигнућа, у *Систем квалитетива*, Универзитет у Новом Саду, ФТН, Институт за индустријске системе, Истраживачки и технолошки центар, 13-20.

Мр Рада Којић

Министарство просвете

Одељење у Новом Саду

Стручни чланак

UDK: 159.923.2:376.42

VIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.93-99

Примљено: 12. 05. 1998.

САМОПЕРЦЕПЦИЈА ШКОЛСКОГ ПОСТИГЊУЋА КОД УЧЕНИКА РЕДОВНЕ И СПЕЦИЈАЛНЕ ШКОЛЕ

***Резиме:** На узорку од 60 ученика редовне школе и 60 ученика школе за ментално рејтардиране ученике испитиване су разлике на подручју самоперцепције која је обухватала школска постигнућа, односно когнитивни простор. Користићен је упитник власитне конструкције. Разлике су се показале у седам варијабли. Из анализе се види да ментално рејтардирани ученици виде себе боље него ученици редовне школе.*

***Кључне речи:** Способности, самоперцепција, ученик.*

***Summary:** On the sample of 60 pupils from regular school and 60 pupils from special school for mentally retarded children, the differences in the self-perception of school achievement, that is of cognitive space, have been sought for. The questionnaire of self-construction has been used. The differences have appeared in seven variables. The analyses of the result shows that mentally retarded pupils perceive themselves more positively than the pupils from regular school.*

***Key words:** Self-perception, mentally retarded pupil, school achievement.*

Увод

Да би дете имало појам о себи, потребно је да се налази у социјалној средини. "Човек, то је јединствени материјални објекат, суштина која се не налази сама у себи, у његовом одвајању од осталих људи" (Новик, 1963, стр. 130). Још на стадијуму сензомоторичких реакција дете путем покрета, дохватањем предмета, посматрањем својих руку, делује на своју околину.

Левандовски (1980) у дидактичко-методичким упутама у провођењу одгоја путем покрета ментално ретардираних истиче да уношењем знања о сопственим деловима тела и могућностима њиховог покретања развијамо бољу "слику о себи".

Слика о сопственом телу садржи два аспекта: идеалну или жељену и реалну или стварну слику о себи.

Хорни (1965) истиче да у основи људске личности постоји реално ЈА које константно стреми реализацији људских потенцијала; реално ЈА је извор узраста. Дете у себи носи урођени капацитет и ако га средина подржи и прихвати, оно ће успети да се самореализује. Сваки корак неуротичног развоја удаљује личност од реалног ЈА и ствара се самоидеализација. Идеализована слика настала је као компензација за несавршено реално ЈА и обично је контрадикторна.

Шекспир (1975) истиче да хендикепирано, дете када једном развије појам о себи, тај појам нужно укључује и постојећи недостатак. Тај психофизички недостатак се нарочито увиђа приликом поласка у школу, тражењу посла, забављања, прихватања самосталног живота. Ова животна раздобља су тешка јер су то у основи проблеми адаптације која обухвата три односа: однос према физичкој околини, однос према другим људима и однос према самом себи. Лична адаптација подразумева слободу од унутрашњих конфликта. "Под социјалном адаптацијом мисли се најчешће на успостављање хармоничних, кооперативних односа са социјалном околином и њезиним припадницима..." (Станчић, 1981, стр. 44). "Истраживања на подручју дефектологије треба увек да буду усмерена ка социјалној интеграцији особа са оштећењима, као њеном коначном циљу" (Ковачевић, 1987, стр. 8).

Појмови о себи зависе од нивоа интелектуалног функционисања.

Вустер је радио поређењем деце ниже интелигенције и интелигентније деце и показао да деца нижег интелектуалног нивоа мање знају о себи а и о другим људима, док интелигентнији боље познају себе и друге људе (према Шекспиру, 1975). Нека деца желе да буду успешна у раду али их неуспех не погађа много, док друга не желе успех, али не желе ни неуспех. У испитивању сопственог постигнућа у школи и при и процени популарности које је проводио Рингнес (према Шекспиру, 1975) четрдесеторо ментално ретардираних је дало далеко вишу оцену својим постигнућима него што је урадило четрдесеторо интелигентних. У каснијим, поновљеним испитивањима показало се да су просечно интелигентна деца постала реалистичнија, док код ментално ретардираних се показала и даље велика разлика између очекивања и стварности.

Ериксон (1950) се везује за друштвену стварност и указује да развој личности зависи од карактера друштва. Динамика личности се репрезентује у свести особе и свом положају у друштву. Удео друштвене стварности у садржини ЈА одређује се као идентитет.

Циљ и хипотеза истраживања

Циљ овог рада је да се утврде евантаулне разлике између ученика редовне школе и ученика специјалне школе за ментално ретардиране у самоперцепцији у школским постигнућима.

Хипотеза истраживања гласи:

X_1 - Постоје разлике у самоперцепцији на когнитивном подручју између ученика редовне школе и ученика специјалне школе за ментално ретардиране.

Методе рада

Узорак испитиваника

Узорак чини 60 ученика, оба пола, петнаестогодишњака и 60 ученика, оба пола, петнаестогодишњака који су категорисани као лако ментално ретардирани.

Узорак варијабли

Испитивање самоперцепције на когнитивном подручју проведено је путем упитника самоперцепције властите израде који садржи 19 ајтема.

Методe обраде података

За утврђивање разлика у самоперцепцији на когнитивном подручју између ученика редовне школе и ученика специјалне школе за ментално ретардиране примењена је метода анализе варијанце варијабли.

Дисциплибуција одговора ученика редовне школе и ученика специјалне школе за ментално ретардиране у релативним фреквенцијама

Варијабле	Групе	Категорије			Ф	Q
		1	2	3		
1. На часу физичког васпитања брзина ми помаже да постигнем добре резултате	I	.43	.45	.11	26.9659	.0000
	II	.53	.47	/		
2. Када играм фудбал, заинтересовано пратим кретање лопте	I	.47	.30	.23	7.7551	.0062
	II	.63	.33	.03		
3. Повреде на телу подносим	I	.57	.38	.05	.0586	.8091
	II	.68	.15	.17		
4. Песмице из матерњег језика сам учио	I	.70	.27	.03	8.8975	.0035
	II	.47	.38	.15		
5. Испредавано градиво могу одмах да поновим	I	.18	.75	.07	1.3552	.2502
	II	.30	.63	.07		
6. Приче лако памтим	I	.57	.38	.05	.8325	.3634
	II	.45	.52	.03		
7. Књиге читам	I	.48	.52	/	1.7384	.1899
	II	.63	.35	.02		
8. Стрипове читам	I	.48	.42	.10	.6030	.4390
	II	.63	.20	.17		
9. Вицеве разумем	I	.78	.22	/	5.7578	.0180
	II	.60	.37	.03		
10. Укрштене речи решавам	I	.32	.67	.01	10.6124	.0015
	II	.13	.73	.14		
11. Пословице и загонетке разумем	I	.33	.65	.02	.0034	.9533
	II	.35	.62	.03		
12. На семафору се сналазим	I	.88	.08	.04	.9697	.3268
	II	.82	.13	.05		

САМОПЕРЦЕПЦИЈА У ШКОЛСКИМ ПОСТИГНУЋИМА

13. Пишући писмени састав, користим се ранијим знањем	I	.48	.47	.05	1.8462	.1768
	II	.37	.55	.08		
14. Постављам питања у вези са изложеним градивом	I	.15	.54	.31	26.1449	.0000
	II	.68	.14	.18		
15. За испредавано градиво проналазим властите примере	I	.13	.75	.12	.8079	.3706
	II	.47	.43	.10		
16. Ново градиво повезујем са старим	I	.28	.57	.15	.7456	.3896
	II	.20	.63	.17		
17. После прочитаног текста постављам себи питања да боље схватим градиво	I	.20	.53	.27	12.4012	.0006
	II	.47	.43	.10		
18. Задатке из математике решавам	I	.17	.60	.23	11.3192	.0010
	II	.35	.60	.05		
19. При рачунању грешим	I	.07	.73	.20	.0308	.8609
	II	.06	.75	.19		

1. Одговори од 1 до 3 крећу се од потпуног слагања до потпуног неслагања.

2. I групу чине ученици редовних школа

II групу чине ученици специјалне школе за ментално ретардиране

Резултати и дискусија

Прегледом табеле видљиве су разлике значајне за Ф текст. Резултати показују да су разлике значајне за 8 варијабли од 19 примењених.

Уочава се разлика на првој варијабли која се односи на брзину. Ментално ретардирани се овде виде у бољем светлу него ученици редовне школе, што се слаже са резултатима до којих су дошли други аутори (Ригнес, 1975). 53% ментално ретардираних је потпуно потврдило тврдњу, док код треће категорије, која се односи на потпуно одбацивање тврдње, није дат ни један одговор.

Када је реч о опажању, и ту се ментално ретардирани боље виде него ученици редовних школа. 63% ментално ретардираних се потпуно слаже са тврдњом, док је постотак код ученика редовне школе мањи

(47%). У одбацивању тврдње код ментално ретардираних је свега 3%, док је код ученика редовне школе тај проценат виши и износи 23%.

Варијабла је показала значајне разлике, али у корист ученика редовне школе. Реч је о механичком памћењу материјала. Они се овде боље опажају него ментално ретардирани. 70% се у потпуности слаже са тврдњом, док је код ментално ретардираних тај проценат виши (47%). Свега 3% редовних ученика у потпуности одбија тврдњу.

Девета варијабла показује разлике. Супериорније виђење и овде имају редовни ученици, који у 78% потпуно прихватају тврдњу. 22% их понекад разуме (вицеве), док не постоји ни један негативан одговор.

У решавању укрштених речи такође постоји разлика. Успешније их решавају редовни ученици (32%) од ментално ретардираних (13%). Највише су се одлучили за другу категорију, осредње решавање; редовни ученици са 67%, а ментално ретардирани са 73%, док је потпуно негативан одговор код редовних ученика 1%, а код ментално ретардираних 14%.

У варијабли 14 су се показале такође значајне разлике. Ова варијабла се односи на заинтересованост за изучавање нове материје. Доста су заинтересованији ментално ретардирани. Врло радо постављају питања наставнику у вези са новим градивом (68%), док је то код редовних ученика свега 15%. Нерадо то чине ментално ретардирани (18%) него редовни ученици (31%). Ново градиво много мање занима редовне ученике (54%) од ментално ретардираних (14%).

Варијабла 17 се односи на активнији процес учења који подра-
зумева бољу разраду нове материје, где су се такође показале значајне разлике. И у овој варијабли ментално ретардирани се боље опажају. После прочитаног градива 40% их редовно разрађује ново градиво, док је редовних ученика 20%. Понекад то ментално ретардирани раде у 43% случаја док редовни ученици то чине у 53%. Нередовно ментално ретардирани то чине у 10%, а редовни ученици у 27% случајева.

Следећа варијабла где су се показале разлике је варијабла 18 која се односи на решавање математичких задатака. У овој варијабли ментално ретардирани се боље опажају. 35% ментално ретардираних успешно решава математичке задатке, док то у 17% случајева чине редовни ученици. У осредњем решавању математичких задатака код обе групе се појављује исти проценат (60%), док се у неуспешном решавању редовни ученици изјашњавају у 23%, а ментално ретардирани у 5% случајева.

Из ове анализе је евидентна разлика у самоперцепцији на когнитивном подручју ове две групе испитаника. Ментално ретардирани се боље виде у брзини, перцепцији и интересовању за ново градиво, као и повезивању новог градива у целине и решавању математичких задатака. Много бољу самоперцепцију имају редовни ученици у области памћења, разумевању вицева и укрштању речи.

Литература:

1. Erikson, E. (1963): *Childhood and society*. Centre for tounded study in the Behavioral Sciences, Stanford, California.
2. Ковачевић, В. (1968): *Исцртаживања на подручју дефектологије*, Загреб: И Ф Д.
3. Левандовски, Д. (1980): *Рехабилитивни одгој људем љокрећиа с ментално ретардираном децом* (материјал за интерну употребу), Загреб: Ф Д.
4. Новик, Ј. (1963): *Кибернетика, Филозофские и социологические проблеми*, Москва: Госполитиздат.
5. Станчић, В. (1981): *Адаптивни појеницијал и интеграција слејих*, Загреб: Ф Д.
6. Shakespeare, R. (1975): *Psychology of Handicap*. London: Methuen.
7. Horney, K. (1965): *Нови људеви психоанализе*, Београд: Космос.

ПРИРОДНЕ НАУКЕ

Др Бранислав Грдинић
Др Пал Божа
Илинко Кривокућин
Учитељски факултет
Сомбор

Оригинални научни чланак
UDK: 582(497.113 Сомбор)
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.101-108
Примљено: 10. 04. 1998.

ХЕРБАРИЈУМ ФЛОРЕ ЗАПАДНЕ БАЧКЕ

"Као што је за један народ и његов идентитет изузетно значајно познавање језика, јавног и целокупне етничке и културне баштине, тако је једнако важно и његово познавање, чување, назовање и заштита флоре".

Резиме: На основу теренских истраживања и података из литературе на подручју Западне Бачке забележене су 1032 биљне врсте (таксона). Од укупно забележеног броја, 590 је сакупљено на терену, детерминисано и хербаризовано. За 480 биљака даје се дојуна распрострањења, а 107 се први пут бележи на истраживаном подручју. Први пут је целовито урађен хербар једне области.

Кључне речи: Флора, ендемити, заштићене, ретке, врсте, реликвије.

Summary: On the basis of terrain investigations and written data 1032 floral species (taxons) have been recorded on the area of West Backa. From the total sum 590 had been collected on the terrain, and afterwards determined and herbarized. For 480 plants a supplement of diffusion has been given, and 107 species have been recorded for the first time on the research area. For the first time a complete herbarium of an area has been done.

Key words: Flora, endemics, protected, rear species, relicts.

Увод

Западна Бачка припада Панонској флористичкој провинцији (**Јанковић**, 1980), али са осетним утицајима флоре Средње Европе, Понта, Балкана, Медитерана и Западног Медитерана. У последње време све је већи утицај и флора других континената (адвентивне биљке) у првом реду Северне Америке. Но, и упркос свим поменутиим утицајима, флора Западне Бачке је сачувала специфичан карактер по неким својим одликама.

Привидна једноличност агрокосистема као основно обележје целе Војводине а свакако и територије Западне Бачке, намеће утисак да природне аутохтоне вегетације скоро и нема. Чињеница је да је биљни свет и целокупна природа Војводине претрпела крупне и интензивне промене у последњем столећу, првенствено узроковане најразноврснијим утицајима антропогеног фактора, што је знатно допринело осиромашењу флоре, али ипак захваљујући географском положају, абиотичким факторима и природно-историјском развоју, као и утицајима других флора, територија Западне Бачке се карактерише великим богатством и разноврсношћу биљног света.

На подручју Западне Бачке забележена су 1032 таксона, а 590 је сакупљено на терену, детерминисано и хербаризовано. За 480 биљака дата је допуна познавања распрострањења, а 107 се први пут бележи на испитиваном подручју. Хербар Учитељског факултета у Сомбору садржи око 12000 биљака.

Хербар има велики значај за професоре разредне наставе који те податке користе при наставним екскурзијама, школама у природи и уопште приликом обраде оних наставних јединица које спомињу ове биљке.

Историја и флористичких, фитогеографских и фитоценолошких исцртавања Западне Бачке

Најстарије податке о упознавању флоре Западне Бачке налазимо у радовима **В. Борбаша** (V. Borbás) из 1886. године. **Дерфлер** (J. Dörfler) у Бечу 1910. и 1911. године објављује "Herbarium normale" у којем се наводи и један број биљака распрострањених на територији данашње Западне Бачке.

Прва детаљнија флористичка истраживања подручја Западне Бачке налазе се у радовима **Ђ. Продана** (Gy. Prodan) из 1915. и 1916. године о флори ондашње Бачко-Бодрешке жупаније, где се, сем локалитета, дају детаљни прегледи врста са описом еколошких услова станишта.

Између два светска рата драгоцене флористичке податке дали су истакнути мађарски ботаничар **Ш. Јаворка** (S. Jávorka) 1925. године и наш **Ж. Славнић** 1939. године.

После II светског рата прва и обимна веома значајна флористичка истраживања у Војводини а фрагментарно и у Западној Бачкој вршио је **Ж. Славнић** 1948, 1950. и 1953. године.

Допринос упознавању флоре Бачке дала је **Н. Атанацковић** 1958. године. У низу научних радова велики допринос флористичким, фито-географским и фитоценолошким истраживањима дали су: **Обрадовић, М., Парабуђски, С., Стојановић, С., Чанак, М., Андрејевић, Н., Будак, В., Божа, П., Гајић, М., Буторац, Б., Пекановић, В., Кујунџић, М., Кнежевић, А., Пањковић, В., Годицл, Љ., Штурц, Б., Пургер, Д.**, и др.

У најновије време, од 1990. године, изузетно значајне радове објавили су: **Стојановић, С., Божа, П.** и **Грдинић, Б.**

Општински подаци истраживања подручја

Флористичка истраживања рађена су на подручју Западне Бачке. То је углавном данашња нешто шира територија Западно-бачког округа који обухвата четири општине Сомбор, Кулу, Апатин и Одаке.

Западна Бачка није идеална равница. Надморска висина јој се креће од 83м до 100м (Букуров, 1975). Од основних геоморфолошких целина у Западној Бачкој могу се издвојити лесна зараван, лесна тераса, алувијална тераса, алувијална равна (инундациона равна или рит) и пешчане заравни (Живковић, Б., и сар. 1972).

На овој територији се могу регистровати подземне и површинске воде. Подземне воде се према Б. Милојевићу (1977) деле на горњу и доњу издан. Површинске воде истраживања подручја чине: Дунав, речица Плазовић, водоток Мостонга, Канал Д-Т-Д и Велики Бачки канал са низом рукаваца, мртваја и бара.

Истраживано подручје својим географским положајем припада областима умерено-континенталне климе. У Западној Бачкој просечна средња годишња температура креће се између $10,6^{\circ}$ С и $10,8^{\circ}$ С. За двадесетогодишњи период (1950-1969) измерене средње месечне температуре показују да је најхладнији месец јануар са $-1,8^{\circ}$ С, а најтоплији јули са температуром од $21,5^{\circ}$ С. Из литературних података (Живковић, и други, 1972, Букуров, 1975) и подручје Западне Бачке је аруднијег карактера, са просечном годишњом количином падавина од 590 до $680\text{мм}/\text{м}^2$.

Најизраженији ветрови су из северозападног и северног правца и то у околини Сомбора и Апатина. Из осталих праваца дување ветрова је мање-више уједначено.

На истраживаном подручју Западне Бачке, према Нејгебауеру и сарадницима (1971), заступљени су следећи типови земљишта: ливадска црница карбонатна, ливадска црница бескарбонатна и местимично огајњачена, чернозем карбонатни, чернозем заруђени карбонатни, слабо огајњачени и са флекама солођа, чернозем на алувијалним наносима, чернозем на песку, ритска црница карбонатна, ритска црница заслањена, солончак, солоњец-местимично солончакасти, алувијална иловасто-глиновита земљишта и мочварно-глејно земљиште местимично заслањено.

Материјал и методика рада

Природни биљни материјал је сакупљан на терену истраживаног подручја у току два вегетациона периода. Пресован је и хербаризован према научним и дидактичко-методичким захтевима. Свака биљна врста је налепљена на дуплом хербарском табаку (листу) формата А-3. На првој страници хербарског табака у доњем десном углу налази се налепница формата $11,5 \times 7,5$ cm. На свакој налепници хербарског табака налазе се следећи основни подаци:

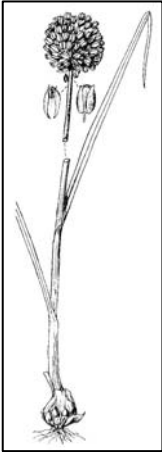
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ ХЕРБАРИЈУМ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА СОМБОР

сигнатура, латински назив врсте, народно име врсте, латински назив фамилије, народно име фамилије, локалитет, датум прикупљања, легатор и детерминатор.

Цео хербарски материјал је смештен у оригиналне хербарске кутије и поређан према абецедном реду родова. Биљке су детерминисане помоћу класичних дихотомих кључева, који се заснивају на диференцијалним морфолошким карактеристикама (**Јосифовић** (ед), 1970-1980; **Тутин** (Tutin), 1972; **Хеги** (Hegi), 1927; **Јаворка** (Jávorka), **Чаподи** (Csapody), 1991).

За сваку врсту у списку флоре унесени су подаци ранијих аутора са локалитетима, као и нови сопствени налази локалитета и станишта са оригиналним запажањем.

Дајемо пример за четири биљке истраженог подручја са подацима из хербара:



ALLIUM ROTUNDUM subsp. WALDSTEINII (DON.) SOÓ

дивљи лук

FAM: ALLIACEAE

лукова

Руски Крстур, ливада

Понијско-џанонска њодврсија, уђрожена



ANTHEMIS RUTHENICA

M. B.

трепавичасти прстенак

FAM.: ASTERACEAE

главочика

Оџаци, поред пута

Понијско-џанонска врсија, рејика



DIANTHUS POTENDERAE

KERN.

дивљи каранфил

FAM.: CARYOPHYLLACEAE

каранфила

Бачки Грачац, поред пута

Панонски субендем



LEPIDIUM CARTILAGINEUM (J. MAY.) THELL.

граница

FAM.: BRASSICACEAE

купуса

Светозар Милетић, ливада

Панонски ендем, уgroжена, заштићена

Комплетан списак врста је унесен у посебно креиран програм компјутерске базе података. Једноставном манипулацијом из базе података веома брзо и лако могу се добити сопствени и литературни подаци за сваку врсту са фамилијом и локалитетом (за свако место са истраживаног подручја). Такође, у бази података на основу литературе, за сваку врсту наведени су подаци да ли је: **ендемична, реликтна, ретка, угрожена, заштићена, предложена за заштиту, лековита, отровна, медоносна, коровска, под контролом коришћења** и припадност **флорном елементу**.

Флорни елементи су дати према Шоу (Soó, 1964-1973). У анализи елемената флоре примењен је модеран селективни приступ без врста са великим ареалима, као што су: космополитске, евроазијске и циркуларне.

Научна имена врста дата су према Флори Србије (**Јосифовић** (ед), 1970-1980), без синонима, а народна имена врста и фамилија узета су из Ботаничког речника имена биљака (**Симоновић**, 1959) и Флоре Србије (**Јосифовић** (ед), 1970-1980).

Даљи рад на факултету

У Градском музеју у Сомбору пронађен је хербар од 1909. до 1912, који се у сарадњи са Институтом ПМФ-а у Новом Саду детерминише и обрађује.

На Учитељском факултету у Сомбору се перманентно ради на прикупљању ретких и заштићених биљака, које се фотографишу и тако евидентирају, а не хербаризују се и не сакупљају.

Интензиван рад је на проучавању холобиома маритимских станишта ради упоређења са холобиомима слатина Западне Бачке.

Са других терена формира се и обрађује хербар високопланинских биљака са Златибора и Дурмитора, и рад се наставља.

Закључак

Први пут је целовито обрађена флора Западне Бачке, што представља драгоцен извор података за:

- допуну флоре Србије;
- "Црвену књигу флоре Србије".

- са аспекта заштите северног Подунавља као регионалног парка и целокупног биодиверзитета Западне Бачке, а свакако допринос остварењу прокламованог циља "Сомбор 2001. године - еколошки град".

Први пут је са истраживаног подручја научно сређен хербар као изузетна вредност и незаменљиво наставно средство у настави познавања природе, ботаничких и еколошких садржина у функцији:

- организовања и извођења школе у природи за ниже разреде и
- стручно усавршавање наставника биологије основних и средњих

школа.

Први пут је целовито урађена база података у функцији познавања своје околине за сва насеља Западне Бачке и око 60 школа, из које се једноставном манипулацијом добијају:

- комплетан списак жељеног места биљних врста са стаништем и локалитетом, научним и народним именима, и

- подаци да ли је биљка: реликтна, ендемична, ретка, заштићена, под контролом коришћења, отровна, лековита, медоносна или коровска.

Литература:

1. Божа, П., Обрадовић, М., Игић, Р. (1985): *Дојуна флори Војводине*, Зборник радова ПМФ-а, бр. 15, 11-20, Нови Сад.
2. Буторац, Б., Вучковић, М., Црнчевић, С. (1985): *Распрострањење неких ређих врста у флори Војводине*, Зборник за природне науке Матице српске, бр. 68, 75-86, Нови Сад.
3. Буторац, Б., Стојановић, С. (1988): *Прилоџ Црвеној књизи СР Србије*, Земаљски музеј БиХ, Зборник реферата научног скупа "Минерали, стијене; изумрли и живи свијет БиХ", 445-457, Сарајево.
4. Грдинић, Б. (1996): *Значај флористичких истраживања у функцији унапређивања наставе биологије*, докторска дисертација одбрањена на ПМФ-у у Новом Саду.
5. Грдинић, Б., Кривокућин, И., Стајшић, З., Рајић, С. (1996): *Рачунари у функцији развоја еколошке културе њонашања на примеру ујознавања и заштитне флоре*, саопштење на 5. конгресу еколога Југославије у Београду.
6. Грдинић, Б., Стојановић, С., Божа П., Ждерић, М., Цекуш, Г. (1997): *Ујознајмо њрироду*, Учитељски факултет, Сомбор.
7. Jávorka, S., Csapody, V. (1991): *Iconographia flore partis austro-orientalis europaee centralis*, Akadémia kiadó.
8. Јосифовић, М. (ед.) (1970-1977): *Флора СР Србије*, 1-9, САНУ, Београд.
9. Обрадовић, М., Будак, В., Вајганд, К. (1981): *Прилоџ флори околине Сомбора*, Зборник радова ПМФ-а Универзитета у Новом Саду, књига 11, 83-100, Нови Сад.
10. Парабућки, С., Шајиновић, Б. (1982): *Флора и вегетација Војводине и њроблеми њихове заштитне*, Прилози III₁ Оделение за биолошки и медицински науки, Македонска академија на науките и уметностите, Скопје.
11. Шајиновић, Б. (1982): *Први бојанички ѡрилоџ "Црвеној књизи" Војводине* - Предлог врста флоре Војводине за упис у "Црвену књигу", Гласник Покрајинског завода за заштиту природе, Природа Војводине, год, III, 21-27, Нови Сад.

Др Алберт Золнаи

Симо Козић

Суботица

Стручни чланак

UDK: 372.854:664

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.109-118

Примљено: 08. 04. 1998.

САРАДЊА ШКОЛА СА ПРЕХРАМБЕНОМ ИНДУСТРИЈОМ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОГРАМА ХЕМИЈЕ

Резиме: Као наставажни предмет у гимназијама, у Училијској школи и Великој школи у Београду, хемија се у Србији досија давно јавља (1897) и има сличан ситајус као у већини тадашњих европских земаља. Као примењена научна дисциплина имала је онда место и у тадашњим фабрикама, првенствено у области неметала, а касније и у прехрамбеној индустрији. У тадашње време постојала је јасна повезаност школа са фабрикама. У данашње време та повезаност школа са фабрикама и даље постоји, али није у довољној мери присутна кад је у питању реализација наставних планова и програма из хемије на свим нивоима школовања. Анализа важећег наставног плана прехрамбене струке показује превелик фонд теоријских наставних часова у поређењу са часовима вежби и практичне обуке у струци (2,55 часа више у плану шестогодишњег средњег образовања и 3,27 часа више у плану четворогодишњег средњег образовања). Уз то, констатира се и недовољна ангажованост наставног кадра на професионалној оријентацији и исцрпнијем професионалном информисању ученика. у настави нису у довољној мери присутни врхунски стручњаци из праксе, те кадрови, након завршетка образовања, нису довољно осposобљени за квалитетно укључивање у рад. Савремена школа, ако жели да праћи трендове развијених земаља, мора посветити знатно већу пажњу правилном ученичком избору занимања и адекватном теоријском и практичном образовању професионално усмерених ученика. Овај рад управо нуди предлоге за решење овог проблема.

Кључне речи: Хемија, теоријска и практична настава, стручни кадрови, осposобљеност за рад.

Summary: As a teaching subject in gymnasiums, in *The Teachers' School and on The Great School in Belgrade, Chemistry in Serbia* appeared rather early (1897) and its status wasn't much different from most other European countries of that time. As an applied scientific discipline it had its place in factories, especially in non-metal production, and later in food industry too. In that time there was a close relationship between schools and factories. Today this relation still exists, but it is not expressed in terms of realization of chemistry curriculum on all the levels of education. The analyses of the current curriculum for food industry training shows that, comparing to the exercise classes and practical training, there is too many classes dedicated to theoretical instruction (2,55 times more in the curriculum of three year secondary education and 3, 27 times more in the curriculum of four year secondary school). Consequently it is not rear that students, immediately after having finished school are not able to be adequately involved in the production process.

Key words: Chemistry, theoretical and practical instruction, trained staff, qualification for work.

*

Осврћ на развој хемије у Србији

Интересантно је да је хемија у Србији, што се тиче наставе и истраживачког рада, за разлику од привреде, пред крај прошлог века (1897) имала место као и у већини држава Европе. Она се предавала на савремен начин у Великој школи у Београду, у гимназијама по Србији, у стручним школама и у учитељским школама. Пише о томе и А. Јовановић у *Chemical Review* - у, number 5 (1897).

Примењена хемија или хемијска технологија је добила место у тадашњим фабрикама које су производиле стакло, скроб, папир, кожу, цемент, сапун, барут и топове. Од тада па до данас стање у хемијској индустрији је знатно промењено. Фабрике су грађене широм Србије и Војводине, свугде где су то производни и енергетски ресурси дозвољавали. Нажалост, фабрике су грађене и мимо наведених услова.

Данашње стање у прехрамбеној индустрији и у школама

Паралелно са развојем привреде (индустрије) отварају се средње стручне школе, више школе и факултети, углавном у градовима где је постојала развијена индустријска производња. Повезаност фабрика и интересовање за школовање потребних стручњака је одувек постојала.

Технологија производње добара се брзо мења у свету, а и код нас, а нарочито се брзо мења технологија у прехрамбеној индустрији. Захтев

за еколошку, тј. чисту технологију у свету, али и код нас је све већи императив. Зна се да таква производња тражи посебно оспособљене кадрове на различитим образовним нивоима. Значи, запослени стручњаци у фабри-кама треба да раде ефикасно и одговорно на разним местима производне линије. Оваквом захтеву могу удовољити само стручњаци који су стицали знање из струке, како из теорије, тако и из праксе у фабрикама, од најбољих стручњака - инжењера који раде у некој прехранбеној грани. Знање запослених после неког времена треба да се освежи - иновира у школама и у фабрикама где се ради уз помоћ најновије технологије на преради сировина животињског и биљног порекла.

Шта треба чинити

Садашњи наставни планови и програми у Србији морају се мењати или их треба кориговати у том смислу да се свршени профили одређене струке после школовања могу одмах укључивати у процес производње, што данас код нас, нажалост, није случај.

Школе у Србији, па и у Војводини, сваке године на свим нивоима школовања уписују одређен број омладине без гаранције за њихово запошљавање.

Оријентациони подаци:

НА 100 УПИСАНИХ	ДИПЛОМИРА	ОСТАЈУ НЕЗАПОСЛЕНИ
у средње школе хемијске струке III и IV степена	око 85	око 60
у више школе и факултете хемијске струке VI-1 и VII-1 степена	око 60	око 30

Уместо оваквог система рада, школе (на свим нивоима образовања стручњака) треба интересно узети за индустрију или институцију како у планирању потребних кадрова, тако и у финансирању рада и у коришћењу стручног кадра (људи који раде у индустрији или у тиму за развој и унапређење производње у фабрикама) и за реализацију наставе у школама. Оваквим начином рада школа млади људи би добили након школовања и радно место. Значи, бољом сарадњом школа са

индустријом и другим установама из сфере рада (здравство, завод за тржиште рада и служба професионалне оријентације) школовање омладине би било сигурније, јефтиније и ефикасније од садашњег начина школовања. Уштеђени новац би се трошио на побољшање стандарда живљења и рада ученика и за стимулисање (стипендирање) најспособнијих ученика за даље учење и овладавање тешким наставним програмима на вишим и високим школама, као и на постградуелним студијама.

*Приказ и анализа једног важнег наставног плана у образовању
џрехамбених сџручњака (џрођодишње и чеџворођодишње
школовање) у средњим сџручним школама у Србији*

А) Општеобразовни предмети

Трогодишње образовање	Четворогодишње образовање
Матерњи језик I разр. 3 часа/нед. = 105 ч/год. II и III разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Матерњи језик од I до IV разреда 3 часа недељно = 105 ч/год.
Страни језик I-III разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Страни језик I-III разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Устав и права грађ. у III разр. 1 час/нед. = 35 ч/год.	Устав и права грађ. у IV 1 час/нед. = 35 ч/год.
Социологија - н е м а	Социологија у III разр. 2 часа/нед. = 70
Филозофија - н е м а	Филозофија у IV разр. 2 часа/нед. = 64 ч/год.
Историја у I разр. 3 часа/нед. = 105 ч/год.	Историја у I и II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Географија у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Географија у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Музичка уметност у I разр. 1 час/нед. = 35 ч/год.	Музичка уметност у I разр. 1 час/нед. = 35 ч/год.
Ликовна култура у II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Ликовна култура у II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Физичко и здравствено васпитање I-III разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Физичко и здравствено васпитање I-IV разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.

САРАДЊА ШКОЛА СА ИНДУСТРИЈОМ

Одбрана и заштита II-III разр. 1 час/нед. = 35 ч/год. (блок настава)	Одбрана и заштита II-IV разр. 1 час/нед. = 35 ч/год. (блок настава)
УКУПНО у току трогодишњег школовања имају А) теорија = 924 часа блок настава = 67 часова СВЕ УКУПНО = 991 час	УКУПНО у току четворогодишњег школовања имају А) теорија = 1373 часа блок настава = 67 часова СВЕ УКУПНО = 1440 часова

Напомена: Ученици који наставу слушају на једном од језика мањине Српски језик уче са 2 часа/нед. = 70 ч/год.

Б) Општестручни предмети

Трогодишње образовање	Четворогодишње образовање
Математика I и II разр. 3 часа/нед. = 105 ч/год. у III разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Математика I и IV разр. 3 часа/нед. = 105 ч/год.
Рачунарство и информатика у I разр. 1 час/нед. = 35 ч/год. (од тога 20 часова наставе у блоку)	Рачунарство и информатика у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год. (од тога 60 часова наставе у блоку)
Физика у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Физика у I и II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Хемија у I разр. 3 часа/нед. теорија = 105 ч/год. 2 часа/нед. вежбе = 70 ч/год.	Хемија у I разр. 3 часа/нед. теорија = 105 ч/год. 3 часа/нед. вежбе = 105 ч/год. у II разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 2 часа/нед. вежбе = 70 ч/год.
Биологија у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Биологија у I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
УКУПНО у току трогодишњег школовања имају Б) теорија = 534 часа вежбе = 70 часова блок настава = 20 часова СВЕ УКУПНО = 624 часа	УКУПНО у току четворогодишњег школовања имају Б) теорија = 806 часова вежбе = 175 часова блок настава = 60 часова СВЕ УКУПНО = 1041 час

В) Ужестручни предмети

Трогодишње образовање	Четворогодишње образовање
Техничко цртање са машинским елементима II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Техничко цртање са машинским елементима I разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.
Електроника II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год.	Електроника II разр. 2 часа/нед. = 70 ч/год. (од тога 30 часова наставе у блоку)
Термодинамика II разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 1 час/нед. вежбе = 35 ч/год.	Термодинамика III разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 1 час/нед. вежбе = 35 ч/год.
Биохемија II разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 1 час/нед. вежбе = 64 ч/год.	Биохемија III разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 1 час/нед. вежбе = 35 ч/год.
Микробиологија III разр. 2 часа/нед. теорија = 64 ч/год. 2 часа/нед. вежбе = 64 ч/год.	Микробиологија III разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. 2 часа/нед. вежбе = 70 ч/год.
Организација производње III разр. 2 часа/нед. теорија = 64 ч/год.	Организација производње II разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год.
Прехрамбена технологија II и III разр. 4 часа/нед. теорија = 140 ч/год.	Прехрамбена технологија II, III и IV разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год.
Машине и апарати са аутоматиком III разр. 3 часа/нед. теорија = 96 ч/год. 2 часа/нед. вежбе = 64 ч/год.	Машине и апарати са аутоматиком III разр. 2 часа/нед. теорија = 70 ч/год. IV разр. 3 часа/нед. вежбе = 96 ч/год.
Испитивање намирница - н е м а	Испитивање намирница IV разр. 1 час/нед. теорија = 32 ч/год. 2 часа/нед. = 64 ч/год.
Практична настава од I до III разреда I р. 4 ч/нед. = 140 ч/год. (30 ч/год. у бл.) II р. 7 ч/нед. = 245 ч/год. (60 ч/год. у бл.) III р. 7 ч/нед. = 224 ч/год. (60 ч/год. у бл.)	Практична настава од I до IV разреда I р. 3 ч/нед. = 105 ч/год. (30 ч/год. у бл.) II р. 3 ч/нед. = 105 ч/год. (60 ч/год. у бл.) III р. 5 ч/нед. = 175 ч/год. (60 ч/год. у бл.) IV р. 5 ч/нед. = 160 ч/год. (60 ч/год. у бл.)
УКУПНО у току трогодишњег школовања имају В) теорија = 772 часа вежбе = 198 пракса = 609 часова, од тога блок настава = 150 часова СВЕ УКУПНО = 1579 часова	УКУПНО у току четворогодишњег школовања имају В) теорија = 842 часа вежбе = 204 пракса = 545 часова, од тога блок настава = 210 часова СВЕ УКУПНО = 1591 часова

РЕКАПИТУЛАЦИЈА

У трогодишњој средњој стручној школи има: А + Б + В	У четворогодишњој средњој стручној школи има: А + Б + В
1. Теоријских часова (924+534+772)= 2230 ч.	5. Теоријских часова (1373+806+842)= 3024 ч.
2. Вежби (0+70+198)= 268 ч.	6. Вежби (0+175+204)= 379 ч.
3. Праксе (0+0+609)= 609 ч.	7. Праксе (0+0+545)= 545 ч.
4. Блок наставе (67+20+150)= 237 ч.	8. Блок наставе (67+60+210)= 337 ч.
Из наведених података се види да 2,55 пута има више теоријских часова на којима се стиче будућа струка!	Из наведених података се види да 3,27 пута има више теоријских часова од часова на којима се стиче будућа струка!

Из ових података се види да чак и у средњим стручним школама доминира теорија 2,5 пута већа у трогодишњој, односно 3,27 пута већа у четворогодишњој школи од часова где се вежба или реализује пракса, тј. ужа или шира струка?! По нама, распон између теорије и праксе у овим школама би требало да буде 1:1. За општеобразовне и општестручне предмете школа би користила стално запослене стручњаке, док би ужестручне садржине требало да реализују углавном стручњаци који су запослени у индустријама хране.

Изглед будуће стручне школе

Будуће средње, више и високе школе треба да буду врло флексибилне (по броју уписаних ученика с обзиром на профил занимања). Треба да постану центри за образовање нових младих кадрова у потребном броју, што значи уписивали би ученике по потреби:

- за доквалификацију кадрова у производњи (иновирање знања, тј. перманентно образовање),
- преквалификацију мање способних или оних људи који постану инвалиди рада, па не могу да раде у својој струци.

У оваквој констелацији рада и организовања школа (на свим нивоима) посебно место добијају стручњаци који раде у производњи - индустрији и стручњаци који раде у професионалној оријентацији.

Суштина професионалне оријентације

Схваћена као превентивна активност, професионална оријентација је делатност која има за циљ да помогне младим људима да се усмере на она подручја рада која најбоље одговарају њиховим психофизичким особи-нама и склоностима и у којима имају највише изгледа да постигну најбољу прилагођеност послу. То је скуп интердисциплинарних (медицинских, психолошких, васпитно-педагошких и практичних) поступака којима се у што већој мери долази до склада између човека и посла. Ниво постигнутог склада на тој релацији **човек-рад** омогућује човеку неопходан степен задовољства који резултира у продуктивности на послу, те су тако у добитку и човек и посао. У противном, човек је незадовољан својим послом и собом, нерадо га и непродуктивно ради, често је фрустриран или у хроничном стресу, те тако трпи и он и посао.

Помоћ младим људима у правилном избору будућег занимања није само једнократан чин усмеравања ка одређеној школи и одређеном наставном програму. То је континуиран процес организоване помоћи младим људима да што успешније реализују свој целокупни професионални развој. Тај континуитет не подразумева само исцрпно и детаљно информисање о свету рада и саветовање за избор одговарајућег подручја рада у складу са способностима и особинама, већ и континуирано праћење младих људи у поступку образовања до жељеног и могућег нивоа, те помоћ у прилагођавању пословима на радном месту.

Ко и како то осиварује?

У нашој земљи овај посао обављају првенствено стручњаци (углавном психолози - њих око 35) у службама за професионалну оријентацију при Републичком заводу за тржиште рада, а (нажалост) у знатно мањој мери и наставници основних и средњих школа и њихове стручне педагошко-пси-холошке службе.

Акцент у овом послу стављен је на професионално информисање и индивидуално професионално саветовање ученика, док (углавном због малобројности кадрова) сасвим изостаје даље праћење ученика, њихово усмеравање и корекције, као и помоћ у прилагођавању на посао. Струч-

њаци за професионалну оријентацију веома озбиљно раде на комплексном професионалном информисању младих, схватајући то као основу правилног избора занимања, тј. имајући у виду да правилно одабрати занимање може само онај ко има довољно информација о себи и о разноврсним аспектима послова у домену својих интересовања. У том циљу реализују се разноврсне радио и ТВ емисије, пишу разне информативне публикације и водичи, монографије о занимањима, праве се софтверски информативни пакети, држе се предавања, панел дискусије, родитељски састанци, организују се посете фабрикама, разговори са стручњацима разних занимања и сл. У Суботици је још 1988. године развијен и посебан скуп фото, дија и видео материјала о одабраним занимањима, назван заједничким именом *П. О. - Дидакта*. Због свог квалитета, овај материјал је ушао у употребу у свим службама и филијалама Завода на територији целе Републике и још увек је у употреби.

Осим тога, и индивидуалном професионалном саветовању ученика (поготову ученика основних школа) ови стручњаци посвећују посебну пажњу. У том циљу, путем интервјуа, увидом у образовну и здравствену документацију ученика и психолошким тестирањима способности особина личности и професионалних интересовања, прикупљају се о ученицима разноврсне информације на основу којих се ради на развијању јасне слике о себи код ученика и на њиховом усклађивању са захтевима послова. Међутим, због релативно малог броја стручњака, мали је и број ученика који се могу третирати у поступку индивидуалног професионалног саветовања. Тај проблем делимично компензирају психолози у школама, али и даље остаје несаветован велики део популације оних који осећају да им је та помоћ потребна.

Том њиховом осећању знатно доприноси чињеница да наставници (на свим нивоима образовања) не пружају ученицима довољно помоћи у овом значајном проблему.

Улога наставника

Сазнања што их ученицима пружа настава и наставни предмети уједно представљају уже или шире елементе разних облика будућег образовања, студија и стручног рада, па мање или више спонтано подстичу

ученике на размишљање и одлучивање о даљем школовању и будућем занимању. Међутим, није добро ако наставници то препусте само спонтаној делатности ученикове свести, што је, нажалост, најчешће случај у пракси. Било би неопходно потребно да наставници усмеравају и воде учениково доживљавање сазнања у контексту њихове везе и улоге у разним занимањима која се темеље на тим наставним садржинама како би могли утицати на развој интересовања, мотивације и односа према будућем избору конкретног занимања својих ученика.

У складу са тим наставници би морали добро да познају све аспекте разних занимања у којима су примењива сазнања која у наставном предмету излажу, да добро упознају карактер и захтеве целе лепезе радних места у тим занимањима, те да остваре добар контакт и сарадњу са стручњацима који раде у тим занимањима. С друге стране морају добро упознати и пратити развој својих ученика како би могли свесно и организовано утицати на њих да се што правилније усмере и одаберу адекватно занимање или даље образовање, зависно од својих потенцијала.

Литература:

1. Арсић, Зоран (1976): *Професионална оријентација у условима савремене пољопривредне и индустријске индустрије*, Човек и занимање, бр. 1, Београд.
2. Wolfgang Schmitz (1995): *Chemistry technology, Society and Everyday Life*, Köln: University of Cologne, Germany.
3. Димов, Ј., Борђевић, Д., Ђурић, Т., Козић, С. (1992): *Пронађи свој пут (водич за избор занимања)*, Београд: Републички завод за тржиште рада.
4. Zimány Alajos (1961): *A technológiai fejézetek tanítása*, Budapest.
5. Јовановић, А. Јован (1997): *Хемијски прељед*, 38, 5.
6. Потурић, В. (1990): *Аудиовизуелна средстава у професионалној оријентацији*, Запошљавање, бр. 1, Загреб.
7. Hilton, T. (1993): *Hot chocolate, Making Use of science and technology*, York: University of York.

МАСОВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Др Петар Љубојев
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 316.774:654.197
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.119-138
Примљено: 19. 03. 1998.

ДА ЛИ ПОСТОЈИ СПЕЦИФИЧАН ЈЕЗИК ТЕЛЕВИЗИЈЕ? (телевизијско стваралаштво и језик уметности)

Резиме: *Постављањем питања: да ли постоји специфичан језик телевизијског стваралаштва настојим да полазишће науке о масовним комуникацијама усмерим на могуће одговоре којима се преиспитују искуства социологије, естетике и историје масовних медија, који имају богаћију научну уштељеност од науке о телевизији. Али, критичким прегледом филмској семиологији и прихватањем вредносних резултата Базенове теорије аутора, овде се указује на неопходност преиспитивања критерија вредновања стваралачког чина како би се ошкљонили несјоразуми о новим вредносћима, међу које се убраја и ауторски рад на телевизији. Аутор сматра да је неопходно испрживаћи да ли се осамостљаује научна област која испрживује стваралаштво на телевизији, или је још под доминанћним ушћцајем филмологије и филмске семиологије.*

Питање постављено у наслову ошвара ново подручје испрживања у домену масовних комуникација, а аутор се залаже за теорију телевизијског ауторства.

Кључне речи: *Масовни медиј комуникације, језик филма, језик телевизије, ауторски филм, ауторска телевизија, ошворено дело, стваралачки чин, стваралаштво.*

Summary: *Having asked the question: is there a specific language of television creation the author of the study tries to direct the standpoint of mass communication science on possible answers by which experiences of sociology, esthetics and the history of mass media, that have*

richer scientific establishment than television science, have been reexamined. Using a critical approach to film semiotics and accepting evaluating results of the Basen's author's theory the author points on the necessity to reexamine those criteria of creative act evaluation in order to eliminate misunderstandings concerning new values among which is an author's work on the television.

The question from the title opens a new field of research in the domain of mass communication, and the author supports the theory of the television authorship.

Key words: *Mass medium of communication, film language, television language, author's film, author's television, creative act.*

*

Када се у првим експерименталним програмима најављивало могуће телевизијско *одашиљање слика на даљину*, теоретичар Пјер Декав је у другој половини 1938. године поставио питање: *да ли штелевизија љружа шансу за нову уметносћ?* Од тада, пездесет година траје потрага за *оригиналним исходиишима* телевизијског стваралаштва и оспоравање оригиналности стваралаштва у овом медију. Ипак, са каквим шансама телевизијско искуство најављује улазак у нови миленијум?

Упоређујући *уметносћ филма* и *штелевизијско сћваралашћиво* неопходно је указати на сложеност *језика филма* и опирање ове уметности могућој *семиологији*, иако је већ остварен озбиљан напор у овом домену научног истраживања. Упоређивањем *облика* који су блиски једном и другом медију (*филму* и *штелевизији*) могуће је установити извесне разлике које негде не достижу до великих одступања стваралаштва на телевизији од "позајмљеног језика" филма, а негде се претварају у негацију некадашњих подстицаја и указују на заснивање оригиналних телевизијских облика. Неизоставно је виђење *два медија* и у различитости коју, на једној страни, гради филм, као *домашај завршнице ејохе механичког љрозреса*, и на другој страни, *штелевизија* као *најава електронике*. При томе, нужно је указивање на *медијске оквире* који филм уздижу до *уметносћи*, а телевизију до *низа могућносћи* комуникације од којих је и шанса за стваралаштво особених облика уметничког чина.

Овде се, значи, истражују (могући) савремени облици телевизијског интерпретирања и богаћења стварности оригиналним стваралачким изазовима. Настоји се да се позивом и на искуства других медија омогући "улажење" у свет *штелевизијског* стваралаштва оспоравањем подударности са

филмским језиком комуникације, да би се отворило подручје телевизијског језика и аутентичног стваралачког чина заснованог на комуникацији коју носи *мали екран* или феномен *телефизијске слике*.

Питања су, пре свега, усмерена да се укаже на могућност *филмског мишљења* у потрази за *телефизијским појавима особености језика телефизије*, али и да се негира искључивост филмског искуства у домену телевизијског стваралаштва.

1.

Да ли *семиологија филма* може бити подстицајна и за заснивање *семиологије телефизије*, ако је установљено да и домен *семиолошког виђења филма* разара јасноћу граничног откривања феномена званог *језик медија*?

Питање заснивања *телефизијске уметности*, или, шире схваћено, *телефизијског стваралаштва* које нуди ауторски резултат, на самом почетку *телефизије* поставио је Пјер Декав и понудио усмерење ка одгонеткама које се налазе већ у првој реченици прве теоријске најаве простора *телефизијског језика*. По визионару Декаву, да би створила своје, истински стваралачко дело, неопходно ће бити да телевизија *открива како брзину иако и душу*, а вредност новог биће остварена уколико се омогући *наглашавање изразитости прогресивном индивидуализацијом средстава* (Descaves, 1938, 75).

Значи, већ на прагу новог медија теорија поручује да би телевизија, нудећи нов ритам времена, могла открити пулсирање живота - *душу*. А особеност стваралачког резултата, писало је такође, могуће је градити само у отпору безличном и униформном, да би се остварила афирмација *индивидуализације* онога што се путем новог феномена нуди као *слика света*. После најаве ишчекивања да се телевизија усмери ка уметности, текао је шаролик успон медија уз настојање науке да одговори на изазов новог феномена. Почетком шездесетих година Умберто Еко је своје виђење савременог приступа уметности и новом медију усмерио ка теоријском заснивању *отвореног дела*, односно *поетике отвореног дела*.

Објашњавајући да уметност (*као структурализација облика*) на свој начин *говори о свету и о човеку*, Умберто Еко је назначио и телевизијски феномен *отвореног дела* савремене уметности. Приступ

оћвореном делу означио је *сћайћичку вредносћ*, могућност стваралаштва по законима унутрашње организације облика који дело чине *аућономним*. При томе, Еко се супротставља мишљењу да технике *оћвореноћ дела* у структурама уметности у основи репродукују постојану кризу некакве *визије свейћа*, одбијањем да стваралац изјашњавањем о човеку нуди и приложак метафизичке игре на необавезној интелектуалној разини (Еко, 1962). Тако је, после *ћариске*, свој допринос испитивању структура савремених облика дала и *ћоринска школа есћейћике*.

Питање да ли телевизија пружа обресе *умейћичкоћ* и заснованост *есћейћских вредносћ*ћи ширењем нових подручја *оћвореносћ*ћи *дела* подстиче одговор да се шири нов *услов есћейћскоћ уживања*, при чему сваки облик у својој отворености носи могуће естетске вредности које се у савремености прихватају као релевантни уметнички доживљаји. У том смислу Еко је отворио простор за преиспитивање новог вида стваралаштва путем телевизијског *дирекћиноћ ћреноса* неког догађаја, анализом психолошке и формалне структуре овог облика стваралаштва. Ипак, *оћвореносћ* за нову стваралачку визију света, по Еку, захтева и одговор на питање какву будућност има овај *род* телевизијских "прича" које се издвајају из стваралачке праксе минулог времена. Овде је назначен један од аспеката *оћвореноћ дела* (где телевизијски *аућор-редийћел* остварује слободу избора чак и ограничених домета у систему презентације *дела* ширећи слику "оноћа-шћо-се-дешава-овде-сада").

Најавили смо, значи, оригиналност једног облика који већ и када је издвојен, подстиче питање *језика* могућег новог телевизијског стваралачког виђења света. Полазимо од претпоставке да је могуће трагалаштво за специфичностима *језика ћелевизије* или да је могуће ипак установити како је упечатљива и негација постојаности особеног подручја за одређивање појма *ћелевизијскоћ* као издвојеног искуства уметности.

Трагалаштво за *сћецифичносћ*ћима које одређују *филмско*, омогућило је да се не прихвате круте границе између филмског и других медија и у заснивању телевизијске теорије, него да се у испреплитаном искуству уметности откривају у једној појави преливања елемената разних медија. Значи, поимање специфичности медија потискује (или уводи) излишност јасних граница ексклузивности. А, потом, искуство појма *филмско* отвара и просторе за искуство са новим појмом - *ћелевизијско*.

Појам *филмско у филмологији* се прихвата са естетског (и афективног) становишта као ослонац одређеног значења у филму или путем филма, а заснива се на потврђеном искуству филмског медија. То је за Кристијана Меца особено ауторско изражавање у филмском делу (Мец, 1977, 32). Да ли је наука о телевизији у ситуацији да аналогно понуди појам *телевизијско* да би се назначио ослонац за препознавање особеног ауторског рада за телевизију или путем телевизије, а што се такође заснива на тек потврђеном искуству телевизијског медија?

Но, *ирелиџијом* још један појам из скупине неизоставних појмова. Издвајамо појам *филмски језик*. На једној страни, теоретичари тврде да је *филмски језик* најбогатији иконички језик који је човек развио, а на другој страни, указују да се филм опире конституисању система знакова који служе за специфичну људску комуникацију. После низа година теоријске обраде овог подручја, не оспорава се да је *наука о филмском језику* дала свој допринос *семиологији* и да почива као *формализована дисциплина* на искуству *семиологије*.

Теоретичар Душан Стојановић, значајан представник филмске семиологије, поручује да су научници *језик уметности* извели из појма *филмски језик* близак појам - *језик телевизије*. А то значи да су из угла искуства филма *устуили* полазну основу која омогућава да се на основу свакодневног опажања конституише иконичка, симболичка (што не и алегоричка?) информативна или *поетизована телевизијска представа света*. У том смислу и *филмски језик* и *језик телевизије* представљају *језик шире значења* ("language"), без крутих позива морфологије и синтаксе (иако је и *уских* призива било у *теорији филма*). Уместо *филмске синџаге*, која је у пракси поделила теоретичаре док се није критички оценила и као супротстављајућа струја у развоју филмске уметности, настала је *филмска парадигма*, као замена за *граматичку примењивост усталиених знакова* и као исходниште ширих могућности *филмске нарације*. Ипак, донети теорије Кристијана Меца, Ролана Барта, Жана Митрија, Пјера Паола Пазолинија, Умберта Ека, Питера Волена и Душана Стојановића (да поменемо уздигнуће мисли о *семиологији* у домену иконичког заснивања језика, настале првенствено шездесетих и седамдесетих година) остају вредна достигнућа и упркос критичком *посифеситуму*, који је намењен напору за заснивање филмске семиологије.

Према Кристијану Мецу, *језик* се појављује увек када је нека мисао конституисана у намери да се *каже*, а филм то чини тако да *казује и ошкрива* свет у облику *говора*. Могућа је, овде, напомена Жилбер Коен-Сеа како "слике не казују мишљење, већ грађу мишљења", јер оне не преводe, "оне јесу: оне стварају". Али, по Коен-Сеу, појмови као што су *семантика* или *граматика*, кад је у питању филм, могу помоћи да се низ теоријских питања постави и усмери ка разрешењу (Коен-Сеа, 1971). Назнака коју даје Морис Мерло-Понти упућује да је већи део *феноменолошке* и *егзистенцијалистичке* филозофије усмерен према филму одредио правац ка трагању за *видљивост везе субјекта са светом* путем *особеног језика* уметности. Иако свестан да *филмска семиологија* не може да полаже искључивост у *синтематици*, Кристијан Мец прихвата да је филм не само *иконички* усмерен на *означавање средствима сличности* него је, богаћен наративним особеностима, довео и до ширења *језика* и када се пориче да *синтегматика слике у наративном филму* преузима *стајус језика*. Упркос *неоузданости* паралеле са језиком, филм се ипак усмерава на *формализацију симбола* тамо где настаје *систем из хаоса*, јер *семиотика* потврђује незаобилазност присуства правила. Чак и када се не потврди у потпуности, *семиотика* пружа допринос уметности филма јер је подстакла озбиљну расправу о феномену филма и језика уметности за откривање света путем слике (и речи). Ако је филм феномен који *обележава савременост*, значи да се не може потиснути и шире подручје проучавања које је означено за *семиологију филма* (Мец, 1975, 11)¹⁾ Дилему је, међутим, разрешио Ролан Барт. Разматрајући домаћа је вредности и ограничене димензије *семиологије филма*, Ролан Барт је усмерио критику констатацијом да (ипак) *филм не прихвата чисто семиолошко поље*. (Барт, 1979, 7)

Свакако, ближи смо залагању за развој филмологије (науке о филму) која открива специфичности филмског стваралаштва позивањем на социологију, теорију уметности, теорију комуникација, естетiku, али и нуди критичку препознатљивост *семиологије* у овој области. Настала у париском теоријском клубу, филмологија је отворила пут и до *науке о телевизији*. Од оснивача Жилберта Коен-Сеаа кретала се путања најразличитијих доприноса *филмологији*, међу које спадају доприноси незаобилазних Едгара Морена, Етјен Суриа, Збигњева Шћећот-Гаврака, Анри Анжела. А појава

такве фигуре као што је теоретичар Андре Базен потпуно је обележила науку о филму као незаобилазну и (у неком смислу) утемељила мисао о савременој уметности.

2.

За социологију и естетику филма неизоставан је допринос *франк-фуртиске школе* мишљења која је прихватала филм (и ликовну уметност) као одреднице визуелног препознавања двадесетог века *који се поима као слика*. Одредити у првој половини двадесетог века препознатљивост времена по *визуелном доживљају светиа* и прихватити стваралачке домете филма као нову *стварности* у *настајању* могла је супериорна мисао. А то је управо било пресудно за теоријско конституисање места филма у савременој уметности. Трагом есеја Ђерђа Лукача, датираних у другој деценији овог века, па до незаобилазних теоријских доприноса двадесетих и тридесетих година, осмишљен је обрт у социолошком поимању продора новог односа према уметности филма. Од тада се одвија социолошко објашњење особеног доживљаја који гради филмска представа стварности (Lucasz, 1913). Истакнута је и мисао Мартина Хајдегера која указује на *свети који је постојао слика*, позивом да филозофија најави одгонетку феномена који обележавају савременост (Haideger, 1933, 27). А усмерење које је понудио Валтер Бењамин, позивањем на врхунски исход уметности у владавини репродуктивне усмерености ка умножавању примерака стваралачког чина, као да је предвидело ширење и ка новом (тада тек називањем) феномену названом *телевизија* (Benjamin, 1940). Док је Арнолд Хаузер усмерио своје истраживање на *социјалну историју уметности*, стављајући филм као *печат надирење ново*, Бела Балаж је своју најаву и одбрану филма одредио у простору *филозофије уметности*. При томе, Лукач и Балаж, примамљени филмом, били су блиски сарадници филмских стваралаца у атмосфери рада на филму двадесетих и (почетком) тридесетих година у немачком средишту уметности (до појаве диктата и репресије *националсоцијализма*). Потом, после својих раних радова, пребацили су се у *другу културну атмосферу*, већ обележену диктатом политике у уметности (*руски социјалистички реализам*), да би, такође, дали свој допринос филму. Тада је Лукач постао бранилац *социјалистичког реализма* (посебно је обележавајући дијалог Лукача, Блоха и Брехта у том времену), или

естетичар који *одустијаје* од познавања филма. Тек у позним годинама бављења естетиком Лукач је означио заинтересованост за *визуелну комјо-ненту оригиналне уметности филма*, али далеко од *раних радова* (када се откривала опседнутост новим) да би понудио *уоквирене* судове о филму (Lucasz, 1961, 97). И тада је Лукач имао своје следбенике (наглашено) у теорији италијанских мислилаца о филму, који су водили струју супротстављену следбеницима ауторитета Бенедита Крочеа (пре свих, били су то Умберто Барбаро и Гвидо Аристарко).

У својој одбрани филма Бела Балаж је био доследнији од многих мислилаца које је тридесетих и четрдесетих година *социјалистички реализам* обавезивао на *борбени стил* или опрез према многоструким домаћајима уметности филма. Иако опрезан, Балаж је одбацио *шемајизирање* усмерено ка неприкосновеном *методу стварања* (и на филму) да би унео своје виђење *естетике нове уметности*. Чак и када не употребљава термин *естетика филма* за свој предмет истраживања, Балаж настоји да буде јасан у опредељењу за *филозофију уметности филма*, тражећи ослонац у Хегеловом виђењу естетике, а да овог мислиоца, *покојано* тада у руској култури, не дозива или оспорава. Зато је Балажов допринос истраживању *језика филма* драгоцен и када у позним годинама открива неко неразумевање нових димензија *звучног филма*, које се јављају крајем тридесетих година, а недоступне су без свеобухватног виђења филмског стваралаштва у визури стварности филмског *социјалистичког реализма*. За Балажа је *језик филма* конституисан већ у *немом филму*, па чак и довршен за време периода *слике без шона*, да би искуство *слике и шона* успоставило нов подстицај конституисања *језика уметности филма*. Показаће се, међутим, да је *искуство филма*, од првог постављања камере Луја Лимијера пред излаз из фабрике свог оца Антуна, за снимање изласка радница после завршене *шихте*, отворио простор за *нов језик уметности* који ће се непрекидно обнављати (и појавом звука) визуелним богаћењем света стварности. (За Балажа ће остати непознаница, или маргина, допринос дебитанта Орсона Велса управо ослоњен на *дубински кадар* Лимијера у филму прве филмске представе, који је обновљен у оригиналном приступу филму делом *Грађанин Кејн* - 1940). И када је уочљиво да Балаж није могао да предвиди како крај тридесетих година носи и *вакуум пред буру* насталу крајем четрдесетих година (када ће се појавити нови путеви

естетике експанзијом *неореализма* или *јапанског самурајског* виђења етике у домену *есетичке филмског медија*), остаје неизоставна Балажова анализа *језика филма* на примеру *немог филма* (установиће се да је то само део незаобилазног искуства уметности за обележавајуће поимање двадесетог века). Нови путеви филма отворили су за теорију два могућа правца: на једној страни, пут ка *семиологији*, а на другој, ка објашњавању *ауторских светова*, целовитих стваралачких виђења стварности у свету уметности филма.²⁾

Како се брани уметност, односно уметнички правац који је, међу осталима, обележио прве деценије уметности двадесетог века, показује пример Ернеста Блоха, приврженог *експресионизму* од првих наговештаја *олује која је проишла нашим светом и која је желела да направи место за аутистичнији свет*. Управо најубедљивији од самог почетка (поменуто) полемике о *експресионизму* (у гласилу *Das Wort*, 1937), Блох је, констатацијом о крају експресионизма, устао у одбрану овог правца не само од напада тада важеће немачке политике у уметности, него и против (некадашњих колега из *немачке* културе стационираних у *руској* култури) тадашњих *бранилаца* неприкосновености *социјалистичког реализма*. (За Блоха напад је био синхрон, на једној страни *нацисти*, а на другој, *црвене фанфарне*.) Али, *експресионизам* као *ноћни покрет* *пошлагачних* и *снага сна и побуне*, донео је и свој *језик филма* у дометима дела која су оствариле *ауторске личности*, да би биле покрадене за каснију *нацистичку* слику *архаичног без ујошје*. За ствараоце, поручио је Блох, уметност је оруђе, а за епигоне ризница облика *које би требало искористити*. Зато је *лажни реализам* (ауторитарне искључивости) ширио стил који је епизодно обележио епоху *театралношћу кича*. Супротно је стајала уметност која је ширила корените промене, нудећи и свој *језик промене* до периода репресивног сасецања крила иако је оставила неизбрисив траг.

Нисмо мимоишли допринос Теодора Адорна, који је својом естетичком теоријом обогатио искуство теоријског виђења филма, усмерено и на одгонетку *језика слушања, тамног или ружног* као исходшта *слике света* који се особеним *језиком уметности* нуди у *аналитичкој естетичкој перцепцији*. Управо је Адорно пример теоретичара који је после значајног доприноса филму понудио изненађујуће присуство у *теорији телевизије*, коју је настојао (тек) да упозна и протумачи, узимајући је као могући

феномен нове *есџејџичке љерцејџије*, али неодустајањем од указивања да *исџијнско есџејџско искусџиво љосџаје филозофија или уоџишџе не љосџоји* (Adorno, 1970, 226). Оригинални допринос Андре Базена и његових следбеника педесетих година усмерава онтологију, социологију и естетику ка откривању *љолиџијке ауџора* на примерима побуне против *класичне филмске нараџије*, уз афирмацију *џовора (филмскоџ) ауџорскоџ виџења свеџа*. Неприкосновени *ауџорски концепџи* нудио је преврат и у *језику филма* поимањем ове уметности као незаобилазног савременог искуства стварности. На таквим основама *научноџ виџења умејносџи филма* отвара се неизмерно подручје за изучавање *језика филма*, али и *џовора ауџорскоџ концепџија* за препознавање света стварности у свету уметности филма. Између *еџзисџенџијализма* (утицај Жан-Пол Сатра) и позива на *љсихолоџију* (утицај Адре Марлоа) Базен усмерава теорију филма ка основном питању: *ишџа је љо филм?* Одговор се тражио у ауторском виџењу света, у *љолиџијџи ауџора*.

На постављено Базеново питање понуђен је одговор у два смера. Први је смер био ослоњен на искуство других уметности и феномене масовних комуникаџија, које нуде поуздана искуства стваралачког чина, а други је означио отпор призивању "класике" постојећег, трагањем за изразитим особеностима *умејносџи филма* и *џеорије о филму*.

Трагање за *језиком џелевизије* није се удаљило од искуства *џеорије филма*, али се у овом домену истраживања нуди шанса да се (такође) на *љишџању језика џеорија џелевизије* оптерети хипотеком блискости филмом, или да се растерети радо постављених хипотека.

Теоријско конституисање телевизије као феномена који сублимира искуства *ранијих медија* и оснажује разне *медијске особеносџи* усмерено је ка искуству других теоријских виџења особених феномена, али и на отпор који носи клицу оригиналности. У том смислу, на искуству теорије филма, али и заснивањем особеног концепта науке о телевизијском стваралаштву могуће је и постављање питања: да ли постоји специфичан језик телевизије?

3.

Откривајући могући пут ка истраживању телевизије, Криштоф Теодор Теплиц *види* феномен телевизије као *љризивање џелејџије*. По Теплицу, телевизија "личи на уметност рођену под бременим прагреха или с

неком скривеном генетском маном која се врло брзо развила у ретардираност, чиме су потиснуте првобитне наде везане за њено рођење" (Teorplitz, 1983, 156). Да ли се то непредвидиво богатство може развити у успешну особеност или сваштарску мутацију остаје да се истражује присуствовањем у времену откривања могућности које пружа отелотворење "уметности гледања на даљину".

Овде смо најавили једног од представника *пољске школе мишљења о телевизији* која је оствила траг седамдесетих и осамдесетих година у теоријском *виђењу* особености телевизијског медија. У време када су у теорији телевизијског медија готово једногласно нуђене анализе о *кризи (нове) науке* масовног комуницирања на примеру телевизије, а посебно после аналитичких радова Бернарда Берелсона (Berelson, 1964), нешто се померало према оспоравању тезе о *краху теорије* која је *исцрпља велике идеје*, неизоставне за виталност теорије масовних комуникација. Појавили су се тада *пољски млади теоретичари*, готово као *група научника индивидуалиста*, усмерена ка питањима која су тада била ван домаћаја теорије комуникације. Поставили су питања о оригиналности телевизијског стваралачког виђења света и тражили упориште у другим уметностима (и медијима). Поред (поменутог) Теплица, неизоставни су Богуслав Сулковски, Влођимир Сапак, Еугенуш Вилк, Станислав Кушевски, Александар Кумор, Јозеф Мајер, Кристина Ласкович, Владислав Орловски, Сузана Лангер, Вјечеслав Валис, поред низа имена теоретичара окупљених око неколико часописа и врло активног издавача теоријских радова о (филму и) телевизији.³⁾

Како објаснити продор *свеже* теоријске мисли пољских истраживача, који су померили теоријска питања масовних комуникација ка истраживању могуће уметности телевизије (и радија)? Прво, пољска теорија у домену филма и уметности била је врло успешна у европским размерама, а посебно је за теорију значајно присуство (до 1970) ауторитета као што су Роман Ингарден и Јиржи Теплиц, који су ширили мисао о уметности у распону од онтологије уметности до историје уметности. Овде се могу поменути и доприноси социологије (културе) Лешека Колаковског или Адама Шафа. Потом, била је неизоставна дужа традиција у теоријском виђењу феномена културе и масовне културе. Друго, седамдесетих година потврђује се пољска недогматска социолошка мисао о угрожености индивидуе у колективизму и настаје отварање према стваралаштву визуелних

уметности на начин који повезује ауторе и теоретичаре у свету већ афирмисаног критичког филмског правца ("*пољски црни реализам*") који касније богате и телевизијски ствараоци *драмских програма*. Политика (важећа), уздрмана првим социјалним немирима, за себе обезбеђује *информативни програм*, а филмске и телевизијске програме (уметности и забаве) препушта *ауторским групама* (радионицама аутора и теоретичара) које су реализовале филмове, драме и оригиналне ревијалне серије. Ипак, организовани потенцијал младих уметника, сем у свету познатих стваралаца, усмерава бављење филмом и телевизијом и на теоријске расправе о феноменима као што су филм и телевизија, а такође и "реформисано" стваралаштво на радију. Било је то "даље од политике" а "ближе животу" са потврђеним ауторским печатима оригиналног стваралаштва у медијима. Уместо да прихвате већ уходане теме европске и америчке реторике и емпирије, усмерили су теорију о телевизијском медију на низ истраживачких и теоријских радова о шансама стваралачког чина.⁴⁾

Заслуга пољских теоретичара огледа се у оствареном *обрису теоријског приступа* телевизијском медијуму због трагања за естетиком визуелне стваралачке поруке. Трагали су за доказима да је "телевизија успела да увелича потребу човека за фантазијом, маштањем и посматрањем других" (Sulkowski, 1981, 301). Пажњу су усмерили на трагове прожимања уметничког искуства и најаве могуће уметности. Али, остало је да се у теорији постави питање: да ли постоји специфичан језик телевизије?

4.

Да би се одговорило на постављено питање, неопходно је да досадашњим истраживачким приступима додамо и своје залагање за свеобухватно *виђење телевизије* у стварности уметности и стваралаштва током настанка и експанзивног присуства овог медија. Значи, враћамо се на време када је теоретичар Декав поставио своју тезу о могућности заснивања нове телевизијске уметности.

Крајем тридесетих година, када су остварени експериментални програми "преноса слике на даљину" у медију названом *телевизија*, искуство теорије других медија омогућило је питање да ли се може остварити телевизијска уметност. Тада је *филм* већ био уметност која је *обележила век* а *радио* је постао незаменљив *прашилац човекове*

свакидашњице, док је *шптампа* прихваћена као најзначајнији информативни медиј, који је кореспондирао са дометима *радија* и *уметности филма*. Где је, онда, било место *телевизије* - најављеног исходишта маште и првих могућности реализације "преноса слике на даљину"?

Близина *филму*, *радију* и *искусству шптампе*, усмерила је (или омеђила) ишчекивања од *телевизије* која су већ на почетку ширила скалу од *конфузије* до *инфериорности* могућег програма. Испоставило се да *телевизија* није само дневне новине, ни само *радио*, ни само *филм*, а ни супротност овим медијима. Али, попут буктиње, телевизија је постала опсена у свакодневном животу, *предмет* у *кући* који привлачи пажњу и паралише некада на други начин *живљену доколицу*. Сем тога, нудила је информације о збивањима у слици и то управо оне које би се желеле видети и чути јер су *свеже одабрани иренуци* мозаика збивања у једном дану, недељи или месецу. Када је тридесетих година ВВС водио дневни радио програм, чувени директор, лорд Рит, изнео је суд о усмерењу програма: дневни програм никада не може бити високо изнад просека интелектуалног нивоа света коме се поруке нуде, али се ниво програма може поступно кретати ка *култивисању* слушалаца који су програм прихватили. Можда је оваква претензија, без некаквог изгледа на *епохално* откриће у време настанка радио-програма ВВС, била готово вредна манифесту. А такав је однос према новом медију нудио педесетих година програм *америчке телевизије*.

Програмски манифест за телевизију није сачињен него се од ширења сензације постојања свакодневног мозаика *слика и речи* до осмишљених програмских целина (па и облика) телевизијски програм развијао попут некадашње најезде продуцентата и маштара у тек отворену индустрију филма звану *Холивуд*. Међутим, телевизија је четрдесетих и педесетих година, на једној страни, унела информацију радија и облике стваралаштва дневних и недељних новина, које је прилагођавала директним обраћањем гледаоцима, а на другој страни, понудила и више од информације у својим програмским целинама сликом обогаћених радио драма и серија, ревијалних програма са Бродвеја или из малих кабареа, и светлих мјузиколова, али и са избором филмова иако је филмска индустрија *бојкојовала* (за њу) "*мање вредан и мање нападан медиј слике и звука у кући*".

Настао је, потом, рат између најзначајнијег достигнућа времена репродуктивне уметности (*филма*) и наилазећег доприноса новог *електронског чуда* виђеног у преносу *слике са речима на даљину* (оваплоћеног у феномену *телефизија*). Да ли је, тада, било места за оригинално телевизијско стваралаштво, или је после *галимаџијаса* површних телевизијских слика требало тек наговештавати шансу за оригинално стваралаштво на телевизији?

(1) *Филм и телевизиа*, у америчкој свакодневици педесетих година, умножавао се судар два наизглед непомирљива феномена визуелног препознавања света. Супериоран као стваралачки резултат, *филм* је у наглашеном ширењу техничких (механичких) иновација тражио излаз из неке утакмице са "сликама малог екрана у кући". А, "*слике малог екрана у кући*" за свој опстанак и могућу експанзију нудиле су имитацију филмског стваралаштва у делу програма неамбициозних *иђраних комада* (драме блиске филму и радију и уносне творевине усмерене на *продужено* трајање током неколико епизода).

Утакмица филмског и телевизијског *презентирања слике светиа* у стваралачким творевинама није завршена уништењем филма, нити је телевизиа остала на малим шансама и улагањима која немају претензију филмских спектакуларних творевина. Узајамност искуства била је неизоставна и за *холивудски филм* и за *америчку телевизиајску мрежу*.

Али, телевизиа је подигла на ниво *врхунског стваралачког рада* стварање *телефизијске драме* и *телефизијског иђраног серијала*. Остаје за историчаре да објасне како је идеја за *телефизијски серијал* потекла од филмског виђења профита произвођеном коњукурних творевина, али то не умањује издвајање оригиналности стваралаштва *телефизијског серијала* и, пре свега, *телефизијске драме*. Појавио се, у савременим условима, нов облик стваралаштва - *телефизијски сџоџи*, који је *уздрмао* ритам целокупног програма и деловао на ритам живљења свакодневице. Чак и када се *телефизијском сџоџу* проналазе претече у филмском стваралаштву (*филмском сџоџу*), овај телевизијски облик је довољно убедљиво потврдио оригиналност управо у свакодневици коју *види телевизиа* и којој *телефизија* даје свој *печат* савремености.

(2) *Радио и телевизиа* су у већој спрези него што се прихвата у искуству телевизијског присуства у стварности. Пре свега, менталитет

креатора програмских целина, који је у радио-станицама почивао пре-васходно на *државним задацима*, пренесен је на *уиошребу штелевизије*. Није била само *шресликана* организација него и усмерење "*шошреба шрограма*".

Требало би имати у виду да је тридесетих и четрдесетих година *радио* био најатрактивнији феномен савремене културе јер је продирао до неслућених граница хомогенизације широког аудиторијума слушалаца одређеног говорног подручја. Телевизијски почетни *шрограмски сан* био је распрострањање *шреноса слике на даљину*, али уз комплекс да је недостижна даљина *радио шпросширања*. Било је то све до појаве сателита. А до *разбијања* поменутог комплекса телевизија је преузела многа искуства радија.

Промена се читавала у спретности измене *одашишљања* програма аудиторију званог *слушалац* на аудиторија *шледалац-слушалац*. У судару са *филмом* овом *одашишљању* додао се стваралачки напор ка *драми* или *штелевизијским филмовима за кућу* да би гледалац нашао и своје филмове, *седећи у кући*.

Уместо да теорија на старту телевизијског програма трага и за повојима естетског у творевинама телевизијског програма, основна преокупација је била садржана у питању: да ли *мали екран* нуди умањен ауторитет човека који се из студија обраћа гледаоцу у поређењу са крупним и осталим плановима *филмског дела* и глумца на *филмском шлајну*. Време је показало да феномен директног обраћања на телевизији нуди нешто друго, а што, на пример, *документшарни филм* не прихвата или избегава, због суштине медијске убедљивости која је у функцији посебног записа. Наиме, убедљивост *нарашшора* телевизијске слике постаје део оригиналности телевизије, а уверљивост слике документарног филма *не шрши* додатну пренаглашеност *нарашшора* који смањује "*видно шоље*". А када је *радио решоршаж* у питању (*радио документи о времену*), *нарашшор* је *мощ* за разумевање документарног звучног записа. Од *радио-нарашшора*, са мање речи, уверљивији је *штелевизијски нарашшор*, али ако је свестан да се не може удаљено од реалног интерпретирати слика коју гледалац види пратећи (*дозирање*) речи.⁵⁾

Експанзијом "*малог екрана у кући*" ширена је песимистичка слутња да ће *штелевизија* уништити *радио*. Било је то време седамдесетих година, да би постало најпродуктивније у трагању за иновацијама *радио-шрограма*. Крај века је разрешио дилему о стваралачкој постојаности

једнодимензијалног виђења стварности, бар што се тиче радио порука путем звука. У домену *фоносфере* за радио стваралаштво је утемељена широка "*свољашња структура*" која, поменимо и овде, нуди елементе: *реч, глас, шум, музику, разне радиофонске ефекте, дочаравање акустичке разних простора и тишину* (Frank, 1962, 72). Прегледом ових елемената за "*стваралаштво на једној жици - звуку*" могуће је утврдити да телевизијско стваралаштво преображава радио-искуство "*свољашњих структура*" у своје искуство, избацујући или преуређујући *свој смисао мођућег језика уметности*. Овде је неизоставно имати у виду и *конгломерат* утицаја *језика филма*.

(3) *Штампа и телевизија* су у непресушној вези, али не само зато што је телевизија прихватила искуство дневне или недељне штампе (*новина*) него и због потврде да је савремена штампа веома блиска феномену телевизијског виђења света. Десило се, међутим, да су неки облици стваралаштва у штампи, готово елитни, потиснути (као, на пример, *репортажа*) ширењем овог облика на телевизији. Иако су лепота писане речи и дар за дијалоге откривене у животу личности из свакодневице радо присутни пратиоци стваралачког чина новинарства, које се приближавало књижевности или се књижевност додиривала без комплекса инфериорности према врхунским стваралачким донетима новинског штива, савремена штампа као да мимоилази репортажу, свој врхунски облик виђења света стварности. Али *телевизијска репортажа* није само *позајмљен облик* од новинарства из медија штампе него је изразити телевизијски облик виђења познатих и непознатих страна људског живота у "глобалном селу" света. Поменимо (овде) само један домен који захтева редукацију искуства штампе и радија у поређењу са телевизијом: то је *реч* коју новинар, а потом и стваралац, нуди свом аудиторијуму. Не може се буквално преузети употреба речи, а да се не доведе у питање суштина медија. Или, суштина медија открива да управо употреба речи редуцира искуство сваког медија због особених захтева. То су, значи, *корени* за најаву истраживања специфичног језика стваралаштва и у телевизији, јер се *реч, реченица, смисао изговореног* - прилагођавају суштини стваралачког виђења света путем новог медија.

Најзначајнија усмерења у развоју телевизије носе печат штампе (и радија) и због извршене поделе програма на шаренило информативног, уметничког, забавног и едукативног. А само у постојећем шаренилу могу се тражити стваралачки домети који су нагостили или конституисали *могући језик телевизије*. Утицај поменутих медија (који су нудили експанзију управо када се појавио феномен "преноса слике на даљину") био је за телевизију без натурених званичних опредељења, јер је експанзија телевизије, ширена неуклопну оних који су трагали за новим, носила сигурност преузимањем искуства већ постојећих медија. Притисак искуства *дружих медија* био је очит толико да су чак запостављена разграничења *телевизијског програма* на битну разину која телевизију чини особеним феноменом. Тако је на старту изостало *одвајање* две врсте програма: прве, садржане у директним преносима и програмима који се стварају и емитују у исто време и, друге, остварене у целинама (емисијама) које се реализују без директног преноса и припремају за *касније емитување*.

Теорија је, ипак, најавила суштину новог медија, а најзначајнији почетни допринос је дао Умберто Еко указујући на стваралаштво *директног преноса* као исходште новог израза савремености. Да би га представио и избавио од *ушатања* у безвредну творевину и отклонио неспоразуме *новим вредностима*, Еко је констатовао да је неопходно проширити вредновање стваралачког чина на заснован појам - *остворено дело*.

А на овом (првом) примеру који потврђује да телевизија ствара *своје подручје* стваралаштва оснажена је трагалачка линија која може водити до препознавања *стваралачког чина* и могућег конституисања *језика телевизије* у шаренилу *слика и речи* за препознавање савременог света.

Сматрамо да је тек после начињеног *излећа* у блискост са другим медијима и најавом особености *телевизијског медија*, могуће започети трагалаштво које се заснива на питању: да ли постоји специфичан језик телевизије?

Напомене:

- 1) У Југославији су превођене књиге Кристијана Меца: *Огледи о значењу филма I и II (1973-75)*, *Језик и кинематографски медијум (1975)*. Дела је

објавио *Инстѿиѿуѿи* за филм, а преведено је и *Имаѿинарно означавајуће* (*Трећи ѿроѿрам Радио Беоѿрада*, 1975), иако само једна трећина обимног дела. Захваљујући Душану Стојановићу, дела Кристијана Меца постала су блиска теоријској мисли на овом простору. Поменимо, ипак, да је код нас најдоследнији интерпретатор и критичар теорија Кристијана Меца теоретичар Томислав Гаврић (Гаврић, Томислав, *Меѿоде филма (Оѿледи)*, *ЈУ филм данас*, Београд, 1991). Овде поменимо да је код нас најдинамичнија полемика о *семиолошком ѿрисѿуѿу филму* вођена између уважених теоретичара Хрвоја Турковића и Владимира Петрића; било је и *ѿеших речи*, али су остали доприноси општем настојању да се озбиљно разматра (филмска) *семиолоѿија*. (Имамо у виду значајан текст Хрвоја Турковића *Есѿеѿички ѿлурализам* (1982) и одговор Владимира Петрића аналитичким текстом *Синематички далтонизам или недовољности семиолошког приступа филму* (1984).)

- 2) Иако смо Балажову *Филмску кулѿуру* прихватили као полазиште за конституисање значајне истраживачке области, понудили смо критички осврт на домаћај Балажовог предмета да бисмо указали како је *додаѿно* искуство уметности филма, у другој половини двадесетог века, *ѿроширило захѿеве* науке и готово потиснуло Балажово ограничено истраживање *језика филма* као и завршну песимистичку визију пута "нове уметности". Овде, ипак, поменимо и значај Балажовог *укључивања* у полемику произашлу из сукоба Ђерђа Лукача и Ернеста Блоха, а потом и инспиративног Бертолда Брехта, углавном објављену у часопису Реч (Das Wort) током 1937-38. године. То је био сукоб некада здружених пратилаца немачког експресионизма. У години 1938. управо Балаж, који је показао *лукавсѿво ума*, одбацујући расправу о *неѿрикосновеном меѿоду сѿваралаѿиѿва*, доприносом теорији *језика филма* - делима *Филмска умеѿносѿи* (1946), *Филмска кулѿура* (1947), заснованим на *раном раду Видљиви човек или филмска кулѿура* (1924) - укључује се храбро у полемику и то у време *великих чисѿки*, постављајући питање: зашто се не брани допринос Мејерхолда, у тренутку када позоришни експериментатор гласно поручује политици да се не одриче своје уметности. Рећи тада да се није променио Мејерхолд него *ѿолиѿронски свей* око Мејерхолда, у

тренутку када је творац модерног позоришта био и физички ликвидиран, храброст је равна самоуништењу. Али из такве перспективе руског филма тог времена Балаж је унео свој песимизам и у завршну анализу *језика филма*.

- 3) Поменимо пре свих часописе Prezekazy i pine, Kino, Wydawnictwo Literackie и библиотеку Wydawnictwa Artyczne i Filmowe, али и активност која је захватила теоретичаре у Варшави, Кракову, Вроцлаву, Гдањску.
- 4) Помињемо само неколико темељних радова: Teoplitz, Krzysztof Teodor - Podla, danie na odleglo}, *Telewizija jako potomek telepatiji*, Strózewski, Wladyslav (1978) *Symbol i alegorija wzoraj i dzis*, Vroclav-Krakow-Warszawa; langer, Sussane K, (1977) *Nowy sens filozofi: razwazania o symbolich mysli, obrzedu i sztuki*, Warszawa; Orłowski, Wladyslav (1974) *Cydowni swiat rzeszy zywczajnych - o teatrze telewiziji* (Зборник Szkice o sztukach masowych w Polsce) Warszawa-Krakow-Wroclaw; Kumor, Aleksander (1976) *Telewizja-Teoria-percepcja-wychowanie*, Warszawa; Kuszewsky, Stanislaw (1971) *Widowisko telewizyjne* Warszawa; Walis, Wieszyslaw *Uwagi o symbolach - Studia Semiotyczne*, Warszawa; Sappak, Włodzimierz (1976) *Telewizja i mi*, Warszawa; Sulkowski, Boguslaw (1981) *Paradoksy "sztuki telewizyjnej"* (1968) (Kino), Warszawa и др.
- 5) У току писања анализе програма који сам истраживао (1996) обрео сам се и у Радију Нови Сад. Управо је "уживо" и са "*инсерџима*" емитована једна емисија на ромском језику. Тада је уредник најавио радио-репортажу о једном ромсом селу, али уз напомену да је прилог припремљен као *телевизијска рејорџажа* за емисију на ромском језику на Телевизији Нови Сад. Питао сам уредника зашто у два медија један запис. Одговор је био логичан. Исти уредник (Петар Николић) тек је почео телевизијске емисије и *не може да сџиџне, ња њрави* (на основу дужег искуства са радио репортажама) *џворевине које су дуџле*, прво за радио (говор и музика без дугих тишина), а потом за телевизију са -сликом! Тако је, у *сџисци с временом*, уредник протумачио медије и олакшао себи *уџрошак времена*. Може се помислити да је, неук, уредник изгубио из вида *различџиосџи* медија. Али управо је на старту

поједноставио захтеве медија искуством које носи. Показао је да се разлике могу *неговајти*, али се могу и - нивелисати.

Литература:

1. Адорно, Теодор Б. (1979): *Естетичка Теорија*, Београд: Нолит.
2. Адорно, Теодор Б. (1981): *Два есеја о телевизији*, Природа телевизијског медија, Сарајево: Свјетлост.
3. Adorno, Theodor Wiesengrund (1970): *Negative estetik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
4. Balázs, Béla (1947): *Filmkultúra - a film művészetfilozófiája* Szikrkiadás, Budapest.
5. Барт, Ролан (1979): *Реторика слике*, Трећи програм Радио Београда II, Београд.
6. Базен, Андре (1967): *Шта је филм?*, књига IV, Београд: Институт за филм.
7. Бенјамин, Валтер (1975): *Есеји*, Београд: Нолит.
8. Гаврић, Томислав (1989): *Моћ имагинације*, Београд: Yu филм данас.
9. Descaves, Pierre (1938): *La télévision engenddera t-elle un art nouveau?* Paris: Le Mois.
10. Десон, Ги (1982): *Телевизија није филм*, РТВ теорија и пракса, бр. 29, Београд.
11. Eco, Umberto (1968): *Opera aperta*, Milano: Case Editrice Valentino Bompiani.
12. Cohen-Seat, Gilgert (1946): *Essai sur les principes d'une psychologie du cinema*, Paris.
13. Lukacs, Georg (1913): *Gedanken zu einer esthetik des kinos*, Frankfurt am Main, 1961-Werkauswahl, Band I - Schriften zur Literatursociologie (97-125).
14. Мес, Кришјан (1973): *Језик и кинематографски медијум*, Београд: Институт за филм.
15. Sulkowski, Boguslaw (1979): *Paradoksy "sztuki telewizyjnej"*, Kino br. 6, Warszawa.
16. Teopltiz, Krizytof Teodor (1979): *Podgladanie na odleglo[] - telewizja jako potomak telepatii*, Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
17. Frank, Arman (1962): *Das horspiel*, Frankfurt am Main.

ИНФОРМАТИКА У ОБРАЗОВАЊУ

Мр Драган Солеша

Учитељски факултет

Сомбор

Прегледни чланак

UDK: 372.868.15

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.139-148

Примљено: 07. 04. 1998.

САВРЕМЕНИ ТРЕНДОВИ У КОРИШЋЕЊУ НОВИХ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ

Резиме: Последњих десет година интензивног развоја информатике као науке и као реалног инструмената социјалног напретка карактеристичне су стварање принципијелно нових средстава обраде информација, која иницира формирање перцептивних педагошких технологија оријентисаних на интелектуално усавршавање ученика. У раду се посматрају основни перцептивни правци коришћења средстава нових информационих технологија у сфери образовања, пре свега мултимедији и виртуалне реалности. Примена ових средстава у образовању открива нам нове дидактичке могућности, а ипак и испитивање њихове педагошке целисходности, што омогућава да утврдимо приоритетне њихове разраде у савременој епити информатизације образовања.

Кључне речи: нове информационе технологије, учење, настава.

Summary: Last ten years of intensive development of informatics as a science and as a real instrument of social progress have been marked by creation of principally new means of information processing, which initialize development of pedagogic technologies oriented to advanced intellectual training of students. In the essay some basic directions in the use of new informational technology means in the educational sphere have been discussed, above all multimedia and virtual reality. The application of these means in education reveals to us new didactical possibilities and also investigation

of their pedagogical suitability, which enables us to establish priorities for their development in contemporary phase of education informatization.

Key words: new informational technologies, learning, teaching.

*

Мултимедијални системи

Перспективним смером развоја коришћења средстава нових информационих технологија у процесу учења јавља се интеграција могућности употребе компјутера и различитих средстава преношења аудио-визуелне информације. Све се то реализује у видео компјутерским системима (интерактивни видео системи), познатији под именом мултимедијални системи.

Мултимедијални системи представљају ново технолошко решење на пољу интеграције рачунарства и телекомуникација, које је омогућило симултану презентацију више медијалних извора (текста, видеослике, звука, графике, анимације и сл.), што обезбеђује вођење интерактивног дијалога при коришћењу системом.

На основу анализе различитих софтверских пакета, који реализују технологију мултимедија, као и анализом мултимедијалних курсева предвиђених за образовање, аутор овог рада издваја и презентује могућности савремених система мултимедија:

- функционисање базе података аудио-визуелне информације са могућностима избора кадра из банке аудио-визуелних програма и "продирање у дубину" изабраног кадра,
- рашчлањивање аудио-визуелне информације и коришћење њоме као енциклопедијском,
- манипулисање, "постављање и премештање" аудио-визуелне информације, представљање различитом формом како у оквиру поља датог екрана, тако и у оквиру поља претходног или следећег екрана,
- реализација анимационих ефеката,
- растављање визуелне информације представљене у различитој форми по различитим параметрима (на пример, увећавање или умањивање неког параметра, растезање или сажимање цртежа или приказа),

- фиксирање изабраног дела визуелне информације за њено премештање које следи или прегледање под "лупом",
- представљање аудио информације према високом и ниском тону,
- тонирање слике, бојење одређеном бојом или нијансом боја већег или мањег интензитета светлости или засенчености контура на приказаној слици.

Вишепрозорско представљање аудио-визуелне информације на једном екрану са могућношћу прављења активног жељеног екрана (на пример, у једном прозору представља се видео садржина која демонстрира реалан оглед, а у другом прозору табеларно се представља значење физичких величина које се региструју у процесу огледа, док се у трећем прозору приказује график зависности између физичких величина):

- демонстрација "невидљиве стране" визуелних информација,
- демонстрација догађаја који реално протичу у реалном времену (у виду видео филма).

На тај начин могућности система мултимедија се значајно повећавају, од интегрисаног представљања на екрану компјутера жељене аудио-визуелне информације до реализовања интерактивног дијалога корисника са системом. При том систем обезбеђује могућност избора према резултатима анализе деловањем корисника на нужну линију развоја сужеа или ситуације која се представља.

Реализација горе наведених могућности система мултимедија проузрокује остварење педагошких циљева:

- реализација интензивних форми на рачун примене нових средстава за обраду аудио-визуелне информације,
- повећање нивоа емоционалног пријема информације,
- формирање знања и учења на основу којих се могу реализовати разноврсне форме самосталне делатности у обради информација

Процес увођења нових информационих технологија (на пример: мултимедији, виртуелна реалност и сл) у школу и учење чврсто је повезан са коришћењем средстава телекомуникација на нивоу синтезе компјутерских мрежа и средстава телефонске, ТВ и сателитске везе.

Комплекси који користе средства телекомуникације могу обједињавати системом предаје-пријема ради информационог обезбеђења разних

региона земље. При том општењу компјутерским мрежама (локалним или глобалним) дозвољава се размена текстуалних и графичких информација у виду питања корисника и добијања одговора из централне информационе банке података.

Телекомуникационе везе се могу реализовати у реалном времену и такву везу називамо синхрона телекомуникациона веза. Уз њену помоћ може се организовати истовремено учење неколико група ученика у неколико школских региона.

Телекомуникациону везу можемо остварити и са задршком када је у питању временски интервал. Таква веза се назива још и асинхрона телекомуникациона веза. Електронска пошта може користити, сем локалних и глобалних компјутерских мрежа, и општу телефонску мрежу. Помоћу телекомуникационих веза могуће је организовати заједничке процесе учења према интересовањима ученичких колектива, а који се налазе у разним деловима земље. Како показују експерименти, примена асинхроних телекомуникационих веза у наставним циљевима организациона форма рада која преовлађује код ученика је метод пројекта. Ова метода препоручује се због своје разноврсне форме наставне делатности јер увођење у наставни процес истраживачких метода учења омогућава успостављање интелектуалних контаката међу корисницима по питању пројекта.

Обе варијанте комуницирања (синхрона и асинхрона телекомуникациона веза) помажу развој ученичких умења у сажетој форми, као: стварање кратког информационог саопштења које изражава суштину дате информације и сортирање потребне информације према одређеним карактеристикама.

Анализирајући горе изложено, можемо закључити да коришћење телекомуникационих мрежа омогућава у кратком временском интервалу тиражирање напредне педагошке технологије, тј. реализовање идеје "учења на даљину", а што омогућава општи развој ученика.

Виртуелна реалност

Виртуелна реалност представља ново технолошко решење на пољу нових информационих технологија, које омогућује приказивање садржина, првенствено визуелне природе као представе у "простору". Под виртуелном реалношћу сматра се креирање "паралелних светова" са којима човек може комуницирати интерактивно, а који су генерисани помоћу

рачунара и уз примену разних периферних уређаја који подржавају ову интеракцију. То је нова технологија неконтактнoг информациoнoг међудејства која се реализује уз помоћ интерактивнoг мултимедијалнoг система и интерфејса који омогућава побољшану комуникацију са корисницима. Интерфејс се за поједине системе разликује, најчешће се користе: шлем/визир и рукавице.

Технологија неконтактнoг информациoнoг међудејства, која се реализује у систему виртуелне реалности, дозвољава компјутеру пројектовање непосредно у бројчаној форми импулса од "информационе рукавице" (интерфејс - рукавица) и "информационoг костима". Рука корисника, која је обучена у информациону рукавицу, може бити пројектована у виртуалној форми и трoдимензионалној компјутерски генерисаној средини. Манипулишући информациoном рукавицом, корисник може општити са виртуалним светом померајући објекте и управљајући њима, може такође искористити гарнитуру покрета у служби команди. У присуству информациoнoг костима, информациoних рукавица и информациoних прозора са уграђеним 3Д екранима (телемонитори) корисник може, сликовито речено, да "коракне" право у виртуални свет.

Већ данас могућности система виртуалне реалности користе се приликом тренаже спортиста, у професионалној припреми будућих стручњака у области астронаутике, архитектуре, медицинске дијагностике, у организовању забаве и слободног времена, а такође у областима које користе научну визуализацију.

Базне компоненте типичног система виртуелне реалности су:

- спискови са набрајњем и описивањем објеката који обликују виртуелни свет у подсистему стварања и управљања објектима виртуелног света,
- субсистем који распознаје и оцењује стање објекта по списку и који непрекидно ствара слику "позиција" корисника у поређењу са објектима виртуелног света,
- централни дисплеј у коме се непрекидно приказују слике "догађаја" које се мењају у виртуелном свету,
- уређај са ручним управљањем реализован у облику информационе рукавице, који одређује смер премештања корисника с обзиром на објекте виртуелног света,
- уређај за генерисање и преношење звука.

Контакт корисника са системом виртуелне реалности може се остварити гласом или помоћу специјалних уређаја (информациона рукавица, одело, шлем/визир) који обезбеђују ефекат повратне енергетске везе. Посебно ћемо се зауставити на специјалним уређајима јер успостављање везе помоћу гласа принципијелно ништа ново не носи са собом и користи се већ доста дуго.

Специјални уређај, информациона рукавица, обезбеђује комуникацију покретима, претварајући сваки покрет прстију руке у електричне сигнале који се даље прослеђују компјутеру. На пример, манипулишући испред екрана прстима информационе рукавице, можемо премештати објекте у екрану и више од тога, могуће је "ући" у виртуелни свет екрана, одмицањем, премештањем или додиривањем предмета који су приказани на екрану. Тако, на пример, може се осетити област лопте или илузија хватања предмета приказаних на екрану. Ти ефекти се постижу на следећи начин: међу слојевима тканине интерфејсе рукавице провучене су танке нити специјалних проводника који проводе светлосне импулсе и који обавијају сваки прст и пружају се дуж шаке где се спајају у специјалну облогу која је умонтирана у рукавицу у делу корена шаке. Уз помоћ специјалних уређаја претварају се светлосни сигнали у електричне. Тако, на пример, ако се палац пресавије, пресавија се и светлосни проводник, енергија импулса се мења тако да се брзо хвата фотоелементом, који генерише електричне импулсе и које даље прима компјутер. Осим тога, у информациону рукавицу умонтирани су у нивоу јагодица уређаји спознајне повратне везе. У тренутку који одређује систем ти уређаји притискају врхове прстију стварајући ефекат додира предмета виртуелног света (на пример, површине лопте која је приказана на екрану). Илузију хватања предмета обезбеђује уређај који преноси притисак корисника преко "нити" које доводе у покрет сервомоторе. Компјутер у сагласности са програмом управља сервомоторима, а ови шаљу повратну енергетску везу кориснику. Манипулације које врши корисник рукавицом хвата компјутер, који прима и бележи информацију, а затим генерише повратну везу уз помоћ сервомотора. Ово дозвољава да се "осети тежина" предмета представљеног на екрану и "узетог у руку", или зауставити се на препреци постављеној на екрану јер су у информационој рукавици уграђени такође давачи скретања прста. Ови уређаји обезбеђују синхронизовано функционисање неконтактнoг узајамног дејства руке корисника са системом.

Шлем/визир се састоји од неколика прозорчића међу којима се налазе два минимизирана монитора, сваки тачно наспрам сваког ока. Шлем/визир обезбеђује тродимензионално виђење екрански представљеног виртуелног света. Савремен систем виртуалне реалности обично обезбеђује грађење различитих "слика - мапа" за свако око с тачним положајем. Шлем/визир је снабдевен специјалним давачима који информишу компјутер о окретима главе човека, а као резултат произилази да корисник има могућност "обухватити погледом" целу 3Д слику виртуалног света. За савршеније свеобухватније функционисање неконтактнoг дејства корисника са виртуалним светом користи се специјални информациони костим који поседује низ сензора преко којих се преносе информације до компјутера о положају главе, тела и руку. Из наведеног се може закључити да програмско-техничка реализација система виртуалне реалности може имати различите варијанте.

Видови информационог међудејства корисника са објектима виртуелног света који се генеришу у систему виртуалне реалности могу се поделити у данашње време на три правца:

1. Први правац реализује идеју "урањања" у виртуелни свет. При том сликовито речено, корисник облачи информациони костим и "улази" у тајни цифарски космос. Манипулишући информационом рукавицом, корисник комуницира са компјутером додирујући и премештајући објекте виртуелног света представљених на екрану, "креће се" или лети унутар њега, природно са синхронизованом звучном пратњом.

2. Други правац обезбеђује прозорско представљање тродимензионалног пространства виртуелног света на екрану компјутера. При том у служби средстава управљања користи се уређај типа "џојстик палица" која има значајан степен слободе.

3. Трећи правац реализује комуникацију са објектима виртуелног света "преко трећег лица" представљеног сликом која се креће на екрану (на пример, курсор у облику цртежа) а која се идентификује са корисником, при томе дејствима "трећег лица" управља корисник.

Сва три правца реализују основну идеју информационе комуникације која се обезбеђује системом виртуелне реалности. Та идеја добија коначан облик у обезбеђењу, у првом реду непосредним уделом корисника у догађајима који се дешавају у виртуалном свету, али који теку у реалном

времену, у другом реду, а максимално удаљава интерфејс између корисника и компјутера.

Психолошко-педагошке могућности система виртуелне реалности

Реализација горе описаних могућности дозвољава стварање принципијелно нове информационо предметне средине са уграђеним елементима технологије учења, за сваки наставни предмет. Овакво информационо-предметна средина омогућила би располагање ученика и онога који учи инструментом визуализације законитости дате предметне области, инструментом испитивања тих законитости, а такође и обезбеђује:

- моделирање осећања непосредног контакта корисника са објектима виртуелне реалности (видети, чути, осетити руком),
- неконтактно управљање корисника објектима или процесима виртуелне реалности,
- имитација реалности - ефекат непосредног учествовања у процесима који се дешавају на екрану и утицај на њихово развијање и функционисање,
- комуникација са објектима или процесима који налазе свој одраз на екрану, а чија је реализација у реалности немогућа.

Могућности система виртуелне реалности дозвољавају при реализацији и увођењем специјалних методика "уграђивање" нове технологије учења у предметно оријентисане средине и остваривање комуникације лонгитудиналног карактера, која обезбеђује:

- развијање очигледног, сликовитог, активног, интуитивног, стваралачког и теоретског мишљења,
- формирање естетских укуса и оцена, што доприноси естетском васпитању.

Коришћење система виртуелне реалности открива нове методске могућности у процесу формирања:

- умења и навика у остваривању активности у пројектовању материјалног света,
- умења и навика у остваривању уметничке делатности,

- апстрактне слике и појмови представљају ученику инструмент моделирања изучавања објеката и појава које у реалности нису изводљиве.

Реализација могућности система виртуелне реалности ограничена је могућностима техничких уређаја (компјутер, интерфејс и сл.) али и нивоом разраде програмских средстава изграђених за функционисање виртуалних светова.

Говорећи о перспективи примене система вертуелне реалности, можемо прогноzirати његову примену при изучавању стереометрије цртања; при решавању графичких, уметничких и других задатака; за решења која је неопходно развити ради стварања замишљене просторне конструкције неког објекта на основу графичке представе; у процесу професионалне припреме стручњака, при изучавању графичких метода моделирања у курсевима инжењерске графике и компјутерске графике; при организовању тренирања стручњака у условима максимално приближним реалној стварности; при развијању образовних игара које развијају интелект и сл.

Закључак

Интензивно развијање процеса информатизације процеса образовања повлачи за собом проширење сфере примене средстава нових информационих технологија. У данашње време може се потпуно опредељено издвојити успешно и активно усмерити коришћење савремених информационих технологија у образовању. Кратко ћемо их окарактерисати:

1. Интеграција могућности компјутера и различитих средстава преноса аудио-визуелних информација при разради видео компјутерских система и система мултимедија. Ови системи представљају комплекс програмско-апаратних средстава и уређаја који обједињавају различите видове информација (текст, цртеж, графика, музика, статичке и динамичке слике) и који при том обезбеђују интерактивни дијалог корисника са системом.

Коришћење мултимедијалних система омогућава реализацију интензивних форми и метода обуке, организацију самосталне наставне делатности, повећава мотивацију у процесу учења, повећава лепезу могућности примене савремених средстава комплексног представљања и манипулисања аудио-визуелним информацијама и повећава ниво емоционалног распознавања информација.

2. Коришћење средстава телекомуникација које реализују информационе размене на нивоу комуникација преко компјутерских мрежа (размена текстова, аудио-визуелних информација) у виду питања и добијања одговора из централне информационе банке података. Телекомуникациона мрежа (синхрона или асинхрона) обезбеђује најкраће рокове у развоју напредне педагошке технологије, као и општи развој ученика.
3. Нова технологија неконтактеног информационог узајамног дејства која реализује илузију непосредног улажења и присуствовања у реалном времену и тродимензионалном представљању у "екранском свету". Коришћење овог система захтева обезбеђење аудио-визуелног контакта између корисника и представљених објеката виртуелног света при постојању повратне везе и коришћења средстава управљања. Перспектива примене система виртуелне реалности у сфери образовања јавља се при професионалној припреми будућих специјалиста у областима у којима је неопходно тродимензионално представити објекте који се изучавају, при учењу инжињерске и машинске графике, при стварању образовних игара које развијају интелект детета и сл.

Литература:

1. Зборник радова (1996): *Информатика у образовању и нове информационе технологије*, Зрењанин: Технички факултет "М. Пупин", Шеста међународна конференција.
2. Роберт, И. В. (1994): *Современные информационные технологии в образовании*, Москва: Школа пресс.
3. Солеша, Д. (1996): *Информатичко образовање ученика средњих стручних школа* (магистарски рад), Зрењанин: Технички факултет "М. Пупин".

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

Др Борђије Радовановић

Факултет физичке културе

Нови Сад

Прегледни чланак

UDK: 796.012.1-053.2

BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.149-166

Примљено: 02. 04. 1998.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ И НЕКИ СЕНЗИТИВНИ ПЕРИОДИ РАЗВОЈА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Резиме: Аутор је описао неке добне карактеристике и сензитивне периоде развоја моторичких способности деце предшколског, млађе и средње доба, које је потребно познавати у раду са децом и омладином. Добро познавање поменутих карактеристика и периода развоја су основна претпоставка за стручно и добро вођење наставног и тренажног процеса у раду са младима, посебно, са децом предшколског, млађе и средње школског доба, јер је реч о најосетљивијем периоду онтогенетског развоја.

У овом раду аутор је посветио посебну пажњу неким анатомско-физиолошким и психолошким карактеристикама појединих добних категорија деце и повезао са развојем неких сензитивних периода (фаза) развоја моторичних способности.

Кључне речи: Добне карактеристике, сензитивни период, деца, ученици, телесни, психички, доба, развој, моторичке способности.

Summary: The author has discussed some age characteristics and sensitive periods of motor characteristic development of the children in preschool, junior and senior school age. Solid knowledge of the mentioned characteristics and developmental periods are basic assumptions for qualified and qualitative leading of teaching and training process in work with young ones, especially with children of preschool, junior and senior school age, since those are the most sensitive periods of ontogenetic development.

In the essay the author has paid a special attention to some anatomically physiological and psychological features of certain children's age categories and has related them to development of some sensitive periods (phases) of mobile capability development.

Key words: Age characteristics, sensitive periods, children, development of mobile capabilities.

*

Уводне напомене

Да би се што успешније реализовали циљеви и задаци физичког васпитања са децом и омладином, неопходно је да наставници добро познају добне карактеристике појединих доба као и сензитивне периоде развоја појединих моторичких способности, као и да посебно о њима воде рачуна у процесу наставе, односно примене одређених средстава физичког васпитања. Уколико буду добро познавали, између осталог, и ову актуелну проблематику, тј. обележја појединих добних карактеристика и сензитивних периода развоја појединих моторичких способности, то ће бити један од добрих предуслова за успешно вођење педагошког процеса, односно утицаће на позитивне ефекте наставе, што ће, у крајњем, са свим осталим чиниоцима имати ефекта на што бољу и ефикаснију наставу физичког васпитања. У супротном, непознавање добних карактеристика деце и ученика може у великој мери да угрози њихов правилан раст и развој, тј. условиће супротне ефекте и угрожаваће дечије здравље и може да доведе у сумњу вредности ове наставе као културног простора савременог човека. Ово је неопходно нагласити јер се све више намеће, као обавеза, просветним радницима да и даље усавршавају методе рада и освремењавају наставне садржине како би се унапредио рад са децом и ученицима различитог доба.

Позната је чињеница да је наставник један од најзначајнијих фактора у раду са децом и омладином и за то је још већа њихова обавеза да добро познају своје васпитанике и да стално прате развој своје струке и да се стално усавршавају. Осим овога, неопходно је да добро познају и примењене науке као што су: педагогија, психологија, биологија развоја човека, физиологију физичких напора и др. како би преко одређених средстава физичког васпитања успешно допринели реализацији и дела задатака васпитно-образовне организације који се, иначе остварују делом и преко физичког васпитања. Посебну пажњу треба да посвете планирању, програмирању и реализацији наставе, односно појединих облика рада.

Рад са децом овог доба веома је сложен и захтева добро припремљеног наставника који може успешно да користи своја знања у вођењу савремених облика наставе. Пре свега, овде се мисли на адаптивне процесе који се дешавају у појединим органским системима приликом вежбања, затим карактеристикама појединих доба, односно специфичним периодима раста и развоја деце и омладине, у којима се достижу одређени "платои" и докле се може најоптималније деловати новим и специфичним вежбама и већим оптерећењима; мала оптерећења не доприносе оптималној ефикасности вежбања, а велика доносе и ризике од таквих оптерећења.

Неке добне карактеристике деце предшколског и основношколског доба

У методикама физичког васпитања, у развојној психологији, педагогији и биологији приказане су различите периодизације дечијег и омладинског развоја. Све те периодизације, тј. поделе према добима, могле би се сврстати у три групе: органске, психолошке и педагошке. Тако, на пример, органска периодизација узима у обзир поједине телесне и органске промене које се дешавају у људском организму на различитим степенима раста и развоја (на пример, појављивање првих зуба, полно сазревање и сл.). Психолошка подела заснива се на психолошким одликама деце и омладине одређеног доба, а педагошка подела развоја се поклапа са разним васпитним ступњевима: предшколским добом, млађим школским добом и средњим школским добом и сл. Могло би се констатовати да има још сличних периодизација које су зависне од критеријума који су у одређеној ситуацији примарни. Природно, све те класификације нису непроменљиве и дефинитивне, већ се могу мењати. Највећи број њих је предложен од аутора различитих професија како би се олакшала делатност оних који раде са децом и омладином. Сви аутори периодизација, у принципу, истичу значај познавања дечијег доба, па је неопходно да наставници своју педагошку активност заснивају на темељном познавању и особеностима људског организма, на различитим етапама његовог онтогенетског развоја. Ово је веома битно јер постоји очигледна и природна повезаност као и зависност између психичког и физичког развоја детета и младих, те све наставнике обавезује да се упознају са одликама дечијег развоја, односно са факторима који тај развој подстичу или га успоравају и ометају.

Један од основних и не мање значајних карактеристика детињства јесте убрзан раст и развој целокупног организма детета. У том периоду раст и развој се не јавља равномерно и постепено већ у "скоковима", односно доста неравномерно у зависности од доба, тј. од целокупног телесног развој детета а исто тако и од процеса развитка физиолошких функција појединих органа. На појединим етапама развоја младог организма деца се брже или спорије развијају тако да фаза убрзаног развоја замењује фазе "стишњавања", тако да свака следећа фаза развоја, у одређеној мери, зависна је од претходних промена а у телесној вези и са оним фазама које долазе. Може се констатовати да све промене које се дешавају у току онтогенезе (морфолошке, физиолошке, психолошке, биолошке и др.) у тесној су вези и зависне су једна од друге. Због тога је потребно напоменути да се од свих дечака и девојчица не могу захтевати исти резултати вежбања, односно утицаја физичког вежбања, јер се свака јединка разликује по својим индивидуалним могућностима, па се због тога то мора реперкутовати и на вођење наставног процеса у раду са децом и ученицима, уз примену специфичних метода рада, наставних средстава, дозирања и др., а у сагласности са њиховим добним карактеристикама. Наравно, приликом анализирања појединих развојних доба деце и ученика потребно је обратити посебну пажњу на две битне чињенице: прво, било би погрешно ако би се раст и развој младих посматрао као међусобно неповезане фазе јер је развој детета непрекидан, сталан, без строго одређених граница. Може се тврдити да у принципу треба прихватити правило да постоје три групације деце, ученика: деца која имају убрзани раст и развој; друго, деца која расту и развијају се равномерно, односно умерено и трећа група деце код које је раст и развој успорен. Дакле, децу и ученике треба посматрати у психофизичкој целини, на једном од ступњева развоја кад је потребно утврдити њихове физичке и психичке особине. Могло би се тврдити да се суштина појединог периода не карактерише само у промени размера тела, већ и у променама функционалних својстава дечијег организма, у постепеном формирању особености динамике вишенервне делатности. Према томе, дете у свакој етапи свог развоја одликује се специфичним особеностима које утичу на животне и радне процесе, тј. на интелектуалну и физичку делатност дечака и девојчица. Због тога, свака радна активност деце и младих, па и

физичко вежбање, мора да буде усаглашено са објективним потребама и могућностима деце, то јест од стања здравља функционалних и моторичних способности, на свакој етапи њиховог развоја.

Особености предшколског доба

Деца предшколског доба су подељена, обично, у три групе и то на: млађу групу, од 3 до 4 године живота; средњу групу од 4 до 5 година живота и старију групу од 5 до 7 година живота, односно до поласка у школу. У предшколском добу од 3 до 7 година деца се добро физички развијају: тело расте у висину и ширину и то до 8 cm у висину и 1,5 kg у телесној маси. Карактеристично је да се уз брз раст истовремено врши и постепено окоштавање дугих цевастих костију и карлице, али кости још увек нису чврсте и лако се деформишу, посебно од пете године живота, када је дуго стајање и седење деце овог доба веома штетно. Између 6. и 7. године живота, тј. у старијој групи, кости су нешто чвршће и отпорније, а тиме је и отпорност дечијег организма у целини већа па самим тим и могућност савлађивања почетних тешкоћа у прилагођавању школском режиму живота и рада, тако да деца постају јача, окретнија и уопште способнија за физичку активност и систематско телесно вежбање. Осим тога, интензивно се развијају и психичке функције, посебно нервни систем и координација покрета који се убрзано усавршавају. Као последица убрзаног раста и развоја свих функција дечијег организма, деца овог доба врло радо вежбају и воле да се такмиче и да своје способности упоређују са способностима друге деце, али не воле једноличне и дуге исте активности јер не могу дуго да усредереде пажњу на постављене задатке. У старијој групи постепено се јавља логично мишљење и намерно памћење, што условљава да се на основу објашњења и упутстава развијају опште способности и деца су у то доба способна за веће физичке и психичке напоре. Због тога и других разлога, за децу овог доба препоручују се наставне садржине које се заснивају на природним облицима кретања, као што су: ходање, трчање, бацање, скокови, пузање, провлачење, пењање и сл., а посебно су деца заинтересована за покретне игре, нарочито штафетне, такмичарске. Примена таквих кретања упражњава се у првим годинама живота, а посебно у предшколско доба. Наравно, примена тих кретања мора бити уз велику обазривост и вођење процеса вежбања са

децом предшколског доба није ни мало једноставно и лако, већ је то сложен и одговоран задатак наставника. Осим овога, неопходно је успоставити озбиљну сарадњу са лекарем не само у контроли здравља већ и у примени одређених средстава у непосредном наставном процесу. Уз све што је наведено при рационалној организацији и правилној методици обучавања деце појединим техникама кретања, могуће је коректно припремити децу за следећи период јер он треба да обезбеди "прву карику" у општем систему организованог физичког васпитања и спортске активности деце како би се што боље припремила у адаптацији на променљиве спољашње и унутрашње услове живота и рада.

Особености млађеј школској доба

Млађе школско доба карактеришу значајне промене у условима дечијег живота јер је то време када дете полази у школу. После безбрижне и слободне игре, дечаци и девојчице се укључују у нов и организован начин живота и рада, уз школске обавезе, што утиче и на животне и радне активности у породици, а то се све одражава, на неки начин, и на даљи физички и психички развој детета. Један број аутора (Зимкин, Корбаков, Рудик идр.) који су посебну пажњу посветили овом добу, сматрају да је овај период (од 7. до 11/12. године) период релативно мирног, равномерног развојка, односно етапе "другог заобљавања" детета.

Када је у питању телесни развој деце овог доба, онда се може констатовати да се задржава темпо рашћења и повећава у висину и у маси тела и то: годишњи пораст у висину тела у просеку износи око 10 cm, а у телесној маси око 2,5 до 3 kg. Још једна карактеристика прати развој млађеј школског доба. Дете мења свој изглед (губи заобљеност), издужује се. Грудни кош се шири, што условљава и поваћање његове запремине. Кичмени стуб добија своју нормалну анатомску кривину у седмој години живота. Коштани стуб добија своју нормалну анатомску кривину у седмој години живота. Коштани систем, у целини, још увек је у процесу формирања и веома је пластичан, а окоштавање се врши равномерно. Међутим, када је у питању кичмени стуб, онда се мора водити брига о томе да та његова пластичност не утиче негативно, на лоше држање тела као и на стварање телесних деформитета, који често настају као последица малог кретног режима, седећег начина живота, статичких напрезања и сл.

Окоштавање код девојчица у поређењу са дечацима, јавља се брже, односно раније за 1-2 године. На почетку овог доба развијени су крупни мишићи (велике мишићне групе), а после тога, око 11. и 12. године живота формира се ситна мускулатура. Упоредо са телесним развојем развијају се и поједини органски системи, односно органи. Тако, на пример, ритам дисања око осме године износи између 20 до 25 у минути, али још увек је недовољан да би задовољио потребе младог организма јер због мале запремине грудног коша и релативно слабе дисајне мускулатуре деца не могу дуго да се ангажују физичком активношћу, па је неопходно, преко систематског и прилагођеног дечијем добу, да се примењује систематско вежбање како би обезбедило развој дисајне мускулатуре и да се повећа дубина дисања и плућне вентилације, односно повећање капацитета плућа, а самим тим обезбедила већа и боља снабдевеност крви кисеоником. Крајем овог периода витални капацитет плућа креће се између 2200 и 2300 ccm, односно половину вредности капацитета одраслог човека. Упоредо са развојем органа за дисање повећавају се апсолутне вредности срца захваљујући повећању његове мишићне масе. Тежина срца деце овог доба износи око 90 gr, а срчана фреквенција креће се код деце од 6. до 7. година између 85 и 90 откуцаја у минути, а карактеришу је и нестабилан ритам срчаног рада, који је у највећој мери зависан од унутрашњих и спољашњих надражаја. Отвори крвних судова, постепено се шире, што условљава бољи проток крви, тј. боље снабдевање крвљу појединих органа. Може се рећи да радни капацитет деце овог доба није велики, али је опоравак од рада краћи, интензивнији и бржи него код одраслог човека.

Када је у питању пажња, онда је потребно имати у виду да је она на почетку ненамерна али, може да буде доста стабилна и трајна, посебно крајем овог периода, утолико више уколико је везана за активност-предмет за који је дете заинтересовано. Због тога је потребно водити рачуна у процесу вежбања да се деца заинтересују за одређене активности јер је то један од добрих предуслова за анимирање дечије пажње и мотивације. При крају овог доба све више се развија умна и вољна сфера које све више прелазе од конкретног типа мишљења на апстрактно мишљење. Многи аутори сматрају да после девете и десете године живота све више долазе до изражаја диференцирана полна интересовања, врши се социјализација (која

је значајна за наставнички рад) и деца теже да се доказују и да се истичу у својим моторичким умењима, да се такмиче и упоређују са другом децом.

Нагли развој морфофункционалних и психофизичких димензија деце, које се одвијају по биолошким законитостима промена, у највећој мери утиче и на развој моторичких способности. Неопходно је имати у виду чињеницу да је развој појединих моторичких способности битно одређен индивидуалним генетским факторима, као и чиниоцима спољашње средине, тј. физичким активностима детета, а што, у целини, повољно утиче на развој појединих моторичких способности. Развој појединих моторичких способности овог доба одвија се неравномерно и у зависности је и од сензитивних периода јер се они, углавном, развијају и у процесу усвајања и усавршавања различитих моторичких умења и навика као и специфичних телесних вежби. У овом добу физичко васпитање и даље је усмерено, пре свега, на јачање здравља деце, на подстицање и потпомагање правилног раста и развоја, стицање здравствено-хигијенских навика, кретање и вежбање у природним условима у слободном простору под утицајем природних фактора: сунца, ваздуха и воде. Дакле, систематско телесно вежбање је у овом периоду доста сложена делатност: како по садржини, тако и по сложености и усмерености. У овом периоду живота детета мора се водити рачуна не само о развојном нивоу ученика већ исто тако и о новим условима и обавезама које му намеће школска средина. Осим овога, неопходно је имати у виду чињеницу да су у ово доба осетно повећане потребе за кретањем и интересовања за организовано физичко вежбање и спортску активност, што намеће обавезу наставницима да у процесу наставе примењују савремена средства и методе рада прилагођене добу, могућностима и интересовањима деце.

Већи број аутора, који се бави проблемима ране спортске специјализације, сматра да је период млађег школског доба веома погодан за неке спортове, првенствено оне чију основну структуру чине природни облици кретања (клизање, пливање, трчање, скијање и сл.) за даљу спортску активност деце и да се у ово доба треба посветити посебна пажња учењу елементарних спортских техника. Због тога пажњу треба посветити и избору спортова којима се могу бавити с обзиром да дете није у стању да подноси неодговарајућа оптерећења.

Када су у питању моторичке способности онда би требало дати предност оним средствима физичког васпитања која развијају брзину и гipкост, вежбама складног покрета, вежбама које развијају окретност. Посебну пажњу треба посветити дозирању вежби снаге, као и постепеном и пажљивом оптерећењу дечијег организма овим вежбама, које треба да буду динамичне и усмерене на мање мишићне групе руку и ногу, а затим, на мишиће леђа, трбушног и раменог појаса и вежбе које подичу издржљивост.

Особености средњеј школској доба

Овај период обухвата школско раздобље од петог до осмог разреда основне школе, како неки аутори тврде да је то најзначајнији период за преображај младе личности у којој се дечак претвара у мушкарца а девојчица у жену. Тај период човековог развоја један број аутора назива претпубертет (од 11. до 13. године) а од 13. до 15. године живата пубертет. Карактеристично је да се у овом временском раздобљу дешавају скоковите промене у организму и у телесном развоју детета. Убрзан раст у висину нарушава координацију покрета, условљава опште слабење организма, подстиче интересовање за сопствену личност, утиче на нестабилан нервни систем, појачава интензиван рад жлезда са унутрашњим лучењем, посебно полних, а ту је и појава секундарних полних одлика и др. Моторички и психички несклад сматрају се битним својствима овог развојног доба, које без сумње, морају да утичу и на карактер средстава физичког васпитања. Даљи развој дечијег организма, посебно тела утиче на појаву првих пубертетских промена. Тако, на пример, висина тела се повећава за око 5,5 cm, телесна маса за око 4 kg. Девојчице већ у 11. години живота, у поређењу са дечацама, почињу да буду више, а са 13 година ова разлика постаје све приметнија. Исто тако, маса тела код девојчица је већа од масе дечака. Брз раст и развој у ово доба су у највећој мери последица повећаног дејства жлезда са унутрашњим лучењем, посебно хипофизе. Услед наглог издужења цевастих костију долази до истезања мишићних влакана, што проузрокује и повећање тонуса мишића и промене механичких односа у апарату за кретање, као и неке поремећаје у нервно-моторним механизмима у централном нервном систему, што у крајњем доводи до нарушавања координације покрета и неспретности у кретањима детета.

У систему крвотока настаје диспропорција између срца и крвних судова. Волумен срца се повећава два пута а телесна маса само једном. Пресек артерија (лумен крвног суда) у поређењу са запремином срца релативно се смањује тако да срце повећану количину крви убацује у релативно мање-уже отворе крвних судова. Последица овога је повећан крвни притисак, а смањује се општа способност деце да примењују и вежбе снаге, нарочито статичког карактера, смањује се и могућност дуготрајне физичке активности, тј. физичких напора. Карактеристично је и повећање запремине грудног коша, што условљава повећање виталног капацитета плућа. Истовремено, повећана је и размена материја у организму детета због убрзаног развоја, па је због тога неопходно обезбедити правилну и квалитетну исхрану.

У друштвеном животу деце овог доба наступа криза личности. Дете тражи сопствен пут и колеба се између супротности: претеране или смањене активности, веселости или жалости, жеље за друштвом или самоћом, прецењује сопствене снаге, труди се да личи на одраслог и тежи да се ослободи школских и породичних обавеза. Запажа се и брз пораст аналитичке способности пажње, апстрактног мишљења и памћења.

Када је у питању развој моторичких способности, онда, у ово доба, те способности се нагло повећавају, посебно координација, брзина и издржљивост. Ово је у највећој мери последица развоја нервног система и његовог главног дела: коре хемисфере великог мозга, уз узајамно деловање спољашње средине. У ово доба развоја погоршан је развој покретљивости, па је неопходно посветити посебну пажњу ублажавању ових слабости одговарајућим телесним вежбама. Све ово је имало утицаја и на највећи напредак у развоју неких моторичких способности, па због тога поједини аутори овај период називају "златним периодом развоја моторичких способности". За овај период развоја детета карактеристично је да се развијају велике мишићне групе и да релативно брзо деца уче спортску технику појединих спортова, што условљава и највећи напредак у спортом обучавању деце. С обзиром на све напред наведено, у погледу раста и развоја деце овог доба посебно на побољшању биолошко-физиолошких карактеристика деце овог доба, развојних карактеристика и моторичких способности, потребно је овај период искористити ради веће ангажованости наставника да се систематским усмереним телесним вежбањем утиче на побољшање координације,

брзине, издржљивости и покретљивости, уз пажљиво бирање и дозирање телесних вежби и уз повећан обим и интензитет вежбања. Насупрот овим способностима, неопходно је бити веома пажљив и опрезан када су у питању вежбе брзинске издржљивости и статичке снаге јер се ове способности нешто касније и у већој мери развијају.

Неке карактеристике сензитивног периода у развоју моторичких способности

Један број наших истраживача проучавао је доста сложену проблематику сензитивних периода, који су непосредно везани за наставу физичког васпитања и спортску активност деце и омладине, те актуелна питања сензитивних (критичких) периода у развоју морфолошких карактеристика и појединих моторичких способности младих. Мора се пажљиво водити настава, односно примена одговарајућих средстава и дозирање оптерећења приликом вежбања. Посебну пажњу овој актуелној проблематици посветио је и руски научник Л. Виготски, који је указао на важност изучавања сензитивних периода (у стручној литератури појављује се и термин критични период) за наставнике и спортске тренере. Познавање ових периода веома је значајно да би се одредили оптимални временски период, тј. "периоди у којима специфични утицаји вежбања на млади организам детета изазивају појачану реакцију, и у којима се као резултат те акције могу добити оптимални ефекти" (В. Копривица, Д. Аруновић, 1994). Сензитивне периоде неопходно је добро познавати како би се што већа пажња усредредила на те оптималне критичке периоде за обуку деце у настави и ваннаставној спортској активности, као и у примени одговарајућих телесних вежби за побољшање појединих моторичких способности. Многи аутори сматрају да се ови сензитивни периоди могу повољно искористити да би се успешно остварили жељени ефекти у настави или спорту. Да би се то могло реализовати на најбољи начин, неопходно је у школској и спортској пракси у "право време" примењивати адекватна средства физичког васпитања и спорта, тако да се на одређеној етапи развоја појединих моторичких способности делује на њихово повећање, и тада се, између осталог, могу постићи најбољи резултати у настави и спорту, посебно у повећању нивоа моторичких способности. Супротно овоме, ако се делује на другим етапама дечијег развоја, природно је

очекивати слабији успех наставног процеса, тј. да ће ефикасност вежбања бити неутрална или имати и негативан утицај на развој способности деце и младих. Због тога се постављају обавезе и задаци наставницима и тренерима да обавезно проучавају ову актуелну проблематику различитих добних категорија деце и омладине, посебно, за доба у којем се дешава интензиван раст и развој моторичких и функционалних способности.

На основу истраживања, у лабораторијским условима, утврђено је у развоју моторичких способности следеће: (Л. Кузњецова 1975):

- развој појединих моторичких способности не дешава се у исто време већ у различитим периодима;

- у току једног периода развој, тј. побољшање нивоа појединих моторичких способности није исти, они су различити за поједине моторичке способности, а исто тако и по половима;

- систематско телесно вежбање и спортски тренинг, ако се примењују исте методе и исти интензитет рада, дају различите ефекте, али највећи ефекти су утврђени у периоду "природног успона једне или друге моторичке способности";

У наставку, примера ради, дају се подаци једног броја аутора, чији су резултати истраживања били доступни, посебно о сензитивним периодима код деце различитог доба који се односе на моторичке способности.

Брзина реаговања и фреквенције покрета

Истраживања С. Израела, 1976. године, указују да је на развој брзине реаговања и фреквенцију покрета могуће успешно утицати специфичним телесним вежбама на децу предшколског и школског доба. Као најоптималнији период аутор истиче да је то време између 7. и 11/12. године живота.

Проучавајући брзину појединачних покрета, способности убрзања и максималну брзину деце, В. Филин, 1974, и Р. Винтер, 1985. године, дошли су до закључка да је неопходно у раном детињству развијати поменуте способности. Ови аутори тврде да, ако сензитивни период почиње касније, доцније се и завршава. Успореност развоја појединачних покрета, способности убрзања и максималне брзине повезује се са погоршаним развојем и експлозивном снагом од које су у великој мери зависне.

На основу истраживања Волкова 1981. године, који је истраживао брзину, као и моторичку способност, ова способност достиже код ученика максималне резултате у 18. години живота, односно 18/19. години, као и да се сензитивна фаза јавља између 11. и 15. године живота. Истражујући сензитивни период преко иностране популације, А. Гужаловски је 1984. утврдио да је сензитивни (критични) период у развоју брзине између 10. и 11. и између 13. и 16. године живота. Када је у питању сензитивни период у развоју снаге, онда се мора уважити чињеница да се то одвија дуготрајно и постепено. Према руском аутору Филину (1971) и немачком Р. Винтеру (1988), сензитивни период за развој снаге деце наступа између 12/13. до 18. године живота. Међутим, А. Гужаловски (1984), који се, такође бавио проблемима развоја максималне снаге, посебно проблемима сензитивног периода развоја максималне снаге, закључио је да је најосетљивији период за развој снаге око осме године, а затим између осме и девете и између 10. и 11. године. Као посебно осетљив период означио је време између 14. и 15. године живота.

Развој експлозивне снаге и издржљивост у снази, по Р. Винтеру (1985), А. Волкову (1981) и А. Гужаловском (1984) најповољнији је у сензитивном периоду за поменуте моторичке способности око осме године, затим између 8-9, 10-11, а посебно између 14-15. године живота. Од наших аутора, који су се бавили истраживањем моторике човека, највише пажње овој моторичкој способности поклонила је М. Гајић (1987) која је утврдила да је за развој експлозивне снаге и издржљивости у снази најповољнији период развоја те моторичке способности између 11. и 14. године живота.

Проучавањем сензитивног периода за развој моторичке способности издржљивости утврђено је да тај период почиње већ у предшколско доба, а доцније је тај развој неравномеран, мали, са тенденцијама постепеног повећања. Руски аутор А. Гужаловски (1984) тврди да је то изузетно осетљив период за развој издржљивости од осам до девет, затим од 10. до 11, а посебно између 14. и 15. године живота. Годину дана касније руски научник Волков (1985), на основу сопствених истраживања, посебно указује на то да је период пубертета веома осетљив, али и прикладан за развој аеробне и анаеробне издржљивости.

Ради утврђивања, тј, откривања повољних периода за усмерен утицај средстава за развој способности равнотеже, Ј. Кобанов (1997) на-

води, на основу сопствених истраживања, да је ... "најблаготворнији период за усмерен утицај средстава за развој статичке равнотеже код дечака и девојчица у трећем и осмом разреду". Кад је реч о развоју динамичке равнотеже, онда аутор наглашава да је ... "најблаготворнији период код дечака у другом и осмом разреду, а код девојчица у другом разреду".

Кад је реч о пасивној гipкoсти, као моторичкој способности, онда се може тврдити да ју је могуће развијати од првих година. Сензитивни период за ову моторичку способност протеже се до почетка пубертета, а најповољнији период за развој активне гipкoсти је између 8. и 12/13. године (Р. Винтер, 1985), а затим, А. Гужаловски (1984) тврди да се критични период (као део сензитивне фазе) развоја гipкoсти јавља од осме до девете, затим, 10-11, а посебно је изражен у 14-15. години живота. Руски аутор А. Волков (1985) посебно упозорава да је период пубертета веома осетљив и сложен за развој аеробне и анаеробне издржљивости.

Аутори који су проучавали гipкoст, као моторичку способност, слажу се са тврдњом да је гipкoст могуће развијати од првих година живота. Сензитивни период за ову способност се протеже до почетка пубертета, а најповољнији период развоја активне гipкoсти је између 8. и 12/13. године (Р. Винтер, 1985). Критични период, као део фазе сензитивног периода развоја ове способности, по Гужаловском, 1984 године, јесте време између 9. и 10. и 13. и 14. године живота. Према руском аутору Волкову, 1981 године, критичне фазе развоја гipкoсти су од 9. до 11. и 14. до 16. године живота. Истраживањима у нашој земљи Ј. Калаџић, 1987. године, дошла је до података који указују на то да је доба од 11. до 14. године веома погодно за развој гipкoсти.

На основу истраживања Р. Винтера (1969), Д. Стемлера (1977) и А. Волкова (1981) утврђено је да је најоптималнији сензитивни период за развој координационих способности између седме и 12. године. Осим овог периода, Р. Винтер (1985) сматра да постоји још један сензитивни период, а то је време после 15. године живота, уз услов да је први сензитивни период искоришћен за стимулацију за развој координационих способности. Својим истраживањима Т. Љаха (1990) донекле је то потврдио. Сем овога, овај аутор је дошао до података да постоји више оптималних "врхова" за различите моторичке способности које се подводе под координацију. То се посебно односи на доба између 7. и 12. године живота, а знатно мање после 12. до 17. године.

Истраживања Р. Моравца, Ј. Седлачека (1991) указују на то да у темпу развоја појединих моторичких способности постоје знатне разлике. Наиме, аутори су током 1987. године на узорку од 10.713 ученика и 10.979 ученица од седам до 18 година истраживали разлике у динамици развоја појединих моторичких способности како би утврдили како се моторичким оптерећењем, наглашавањем развоја неке моторичке способности, посебно у појединим периодима битно утицало на његову ефикасност. На основу података добијених у овом истраживању констатују да је за развој моторике деце изузетно погодно доба од седам до осам година живота, односно да су оптимални периоди за развој максималне брзине трчања између седме и осме и 14. и 15. године код ученика и код ученица до 11. године, а после тога развој моторике се погоршава. Експлозивна снага дечака се развија најбоље од 10. и 11. године, а максимално од 13. до 15. године, а код девојчица од седме и осме, а затим 9. и 10. и од 10. и 11. године живота. Од 13. и 14. године долази до погоршања развоја ове способности. Експлозивна снага тела повећава се код ученика и ученица до 13. године, а затим код дечака између 13. и 14. и 15. и 16. године а код девојчица се развија после 13. године. Моторичка способност издржљивости повећава се од седме до девете године, односно дечака од 10, а интензивније између 13. и 14. године живота. Ученице, за разлику од ученика, од 12. и 13. године стагнирају у развоју издржљивости и погоршавају ниво ове способности.

У трогодишњем истраживању динамике развоја неких антропометријских и моторичких способности једне генерације ученика и ученица виших разреда основе школе из већих градова Војводине (школске 1987/88. 1988/89. и 1989/90. године) Ђ. Радовановић (1995) је добио податке у истраживању на основу којих је утврдио да је у поменутом периоду највећи напредак у појединим моторичким способностима утврђен у следећим годинама живота ученика и ученица:

- на моторичком тесту трчања на 80 метара, теста спринтерске брзине, највећи напредак ове брзине трчања утврђен је између 12. и 13. године за ученице, а за ученике између 11. и 12. године;

- у брзини покрета руком (тапинг руком) највећи напредак утврђен је за ученице између 11. и 13. а за ученике између 12. и 13. године;

- највеће побољшање експлозивне снаге, мерене скоком у даљ из места, утврђена је за ученице између 11. и 12. и 12. и 13. године, за ученике између 12. и 13. године живота;

- највеће побољшање резултата у репетитивној снази (мерене тестом подизања тупа) утврђен је за ученице између 11. и 12. и 12. и 13. а за ученике између 11. и 12. године живота;

- највећи напредак у статичкој снази руку и раменог појаса (мерене згибом у вис) у испитиваном периоду највећи напредак ученица је био између 12. и 13. године, а ученика између 11. и 13. године живота;

- на тесту аеробне издржљивости (мерене трчањем на 500 метара) утврђено је највеће побољшање за ученице између 11. и 12. године, а за ученика (мерено трчањем на 600 метара) између 11. и 12. и 12. и 13. године живота.

Закључна напомена

Захтеви времена у коме живимо и радимо, као и будућности, траже нове путеве за што бољу и ефикаснију наставу физичког васпитања као значајној васпитно-образовној активности у школама. Због тога наставици за то морају бити добро и савремено припремљени и за сталне промене како би што боље и ефикасније извршавали своје радне задатке. У току непосредне радне активности са децом и омладином неопходно је да се наставици стално усавршавају и да прате достигнућа у наукама физичке културе и примењеним наукама како би успешно испуњавали обавезе које пред њих поставља друштвена заједница јер је наставничка улога веома сложена, знатно шира и има специфичне и сложене функције како би се на време и квалитетно извршавале обавезе које стоје пред њима. Због тога је неопходна стручно-методичка оспособљеност наставника веома значајна јер наставници морају познавати које наставне садржине, које методе, поступке и облике рада уз познавање карактеристика и сензитивних периода деце и омладине како би обезбедили најбоље резултате наставе, које, у највећој мери, зависе не само од организације наставе већ и од доброг познавања карактеристика и сензитивних периода развоја појединих моторичких способности деце и младих које праксом проверавају и унапређују.

Литература:

1. Адлер, А. (1990): *Познавање човека*, Нови Сад: Матица српска.
2. Аруновић, Д. (1990): Развијање моторичких способности, група аутора: *Физичко васпитање*, Ниш: Народне новине.
3. Аруновић, Д. и сарадници (1997): *Развој морфолошких карактеристика, физичких способности и телесног стипуса деце млађе школског узраста*, Зборник радова ЛСПФКЈ-е, Нови Сад;
4. Винтер, Р. (1985): *О проблему сензитивних фаза у дечијем и омладинском узрасту*, Тренерска трибина 85, Београд;
5. Гајић, М. (1987): Промене сегмената антрополошког простора у узрасту од 11. до 14. године, *Физичка култура*, бр. 3, Београд.
6. Ђорђевић, Д. (1984): *Развојна психологија*, Горњи Милановац: Дечје новине.
7. Илин, П. Е. (1980): *Психофизиологија физическово воспитанија*, Москва: Просвешеније.
8. Кабанов, М. Ј. (1997): Критички периоди развоја статичке и динамичке равнотеже, *Физичка култура*, бр. 1, Београд;
9. Калајчић, Ј. (1994): *Примењени организационо-методички облици рада при стимулацији развоја гинкостии и рејетативне снаге*, Зборник радова ФФК, Нови Сад.
10. Кенеман, Б. А. и сарадници (1978): *Теорија и методика физическово воспитанија деце дошколново узраста*, Москва: Просвешеније.
11. Копривица, В., Аруновић, Д. (1994): *Значај сензитивних периода за планирање наставе физичког воспитанија*, Зборник радова ФФК, Нови Сад;
12. Моравец, Р., Седлачек, Ј. (1991): Разлике у динамици развоја моторичких способности, *Физичка култура*, бр. 4., Београд;
13. Радовановић, Ђ. (1995): *Динамика развоја антропометријских и моторичких варијабли ученика виших разреда основне школе*, Саопштење на Конгресу АДЈ-е, Пријеполје;
14. Фомин, А. Х.Филин, П.В. (1972): *Возрасније основи физическово воспитанија*, Москва: Фискултура и спорт.
15. Н.Д. deVris (1976): *Физиологија физичких најора у стипу и физичком воспитанију*, Београд: Партизан.

Др Недељко Родић,
Мр Душан Родић,
Мара Јовановић
Учитељски факултет
Сомбор

Прегледни чланак
UDK: 372.879.6(497.113 Сомбор)
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.167-176
Примљено: 15. 11. 1997.

ИНОВАЦИЈЕ ПЛАНА И ПРОГРАМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

Резиме: Досадашња провера на пријемном испитију не даје ни приближне показатеље који би нам могли суђерисати да примљен кандидат на Учитељски факултет може бити успешно осјособљен за будући позив, између осталог и "учитеља физичког васпитања". Ради тога, катедра за физичко васпитање Факултета предлаже неопходну новину на пријемном испитију при утврђивању нивоа маторичких способности и стечених маторичких умења. Досадашњи план и програм физичког васпитања студента искључиво је рекреативног карактера, као и на осталим изв. немаиничним факултетима Универзитета. Међу тим, с обзиром да је за студенте Факултета будући позив и "учитељ физичког васпитања", сматра се да је за њих овај Факултет изв. маинични факултет, односно да је он једним делом и "мини факултет физичке културе". Ради тога је неопходно план и програм физичког васпитања преусмерити са рекреативног ка едукативном циљу (развијању и одржавању оинималног нивоа маторичких способности и стицању адекватних маторичких умења и навика) при осјособљавању за будући позив.

Кључне речи: Иновација, програм, физичко васпитање, студенти, Учитељски факултет.

Summary: Former checking on entrance examination hasn't obtained even approximate indicators which could suggest that a candidate accepted for The Teachers' Faculty can be successfully trained for the future profession - among the others for "the teacher of Physical culture". Hence the Department of Physical Culture of the Faculty

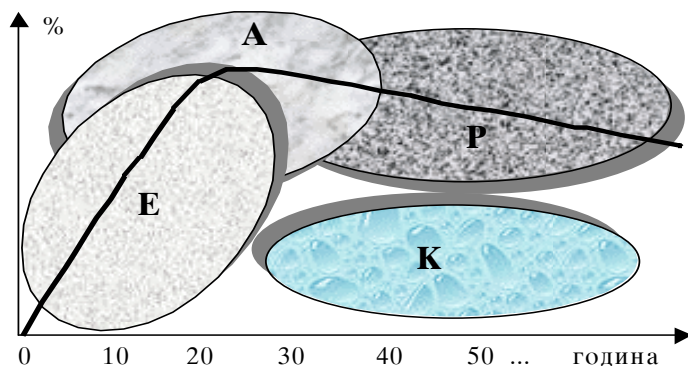
proposes a necessary innovation in entrance examination in terms of the level of mobile capabilities and acquired mobile skills. Previous curriculum of students' Physical culture has been exclusively recreational one, as on the others so-called foreign faculties. Nevertheless, since the students of this faculty are being prepared for the profession of the "Teacher of Physical culture" it has been considered that for them this faculty is a so-called home faculty, that is, it is partly "a mini faculty of Physical culture". Hence, it is necessary to redirect curriculum of Physical culture from the recreational toward educative aim (developing and maintenance of mobile capabilities optimal level and toward acquiring of adequate mobile skills and habits) while training them for future job.

Key words: Innovation, curriculum, Physical culture, students, The Teachers' Faculty.

*

Увод

С обзиром на биолошку кривуљу развоја човека, физичко васпитање налази своје место на најважнијем узлазном делу и има значајну и доминантну улогу на правилан раст и развој путем едукације деце и омладине, од предшколског до универзитетског доба, обучавањем у телесном вежбању и такмичењима ученика и студената са циљем развијања и одржавања оптималног нивоа моторичких способности и стицања трајних моторичких умења и навика, неопходних у животу и раду. Међутим, за студенте учитељских факултета, као будућих професора разредне наставе, неопходно је оспособљавање и за улогу "учитеља" физичког васпитања деце нижих разреда основне школе. И управо та улога у њиховом будућем животу и раду захтева сасвим другачији приступ и процес у оспособљавању за позив професора разредне наставе.



Слика 1. Биолошка кривуља развоја човека

Улога "учитеља" физичког васпитања деце од првог до четвртог разреда основне школе претпоставља, али и захтева од професора разредне наставе поседовање оптималног нивоа моторичких способности и минималних моторичких умења за извођење наставе (најмање три часа недељно) и из овог васпитно-образовног подручја. Досадашња пракса увида у те способности, те њихово достизање на Факултету, нису одговарали стварним потребама.

Пријемни испити на факултету

Критеријум пријемног уписа на академију, да студенти нису ослобођени наставе физичког васпитања, није давао ни приближну претпоставку о могућности њиховог успешног оспособљавања за извођење и ове наставе. Педагошка академија је прерасла у Учитељски факултет пре четири године и управо је дипломирала прва генерација професора разредне наставе. Због тога је било потребно нешто мењати у овој пракси.

Пре одређења за новине у делу пријемног испита који се односи на проверу моторичких способности и моторичких умења, при упису прве генерације на Факултет, морали су се утврдити показатељи телесног развоја и моторичких способности кандидаткиња за учитељски позив. За то је послужило истраживање изведено на популацији студенткиња, претежно из Војводине, при упису на прву годину педагошке академије (1). Добијени резултати упоређени су са резултатима истих карактеристика становница Војводине од 19 година (на крају старијег школског доба) јер су они узети за критеријум добре телесне развијености и оптималних моторичких способности (*табела 1*).

Не удубљујући се у детаљнију компаративну анализу добијених резултата, јер за потребе овог рада то није релевантно, можемо закључити да су студенткиње при упису, у поређењу са становницима Војводине истог доба, показале добру телесну развијеност. За моторичке способности то у целини не можемо тврдити.

Табела 1

**Упоредни преглед резултата физичке развијености
студенткиња Педагошке академије (ПА)
у Сомбору (N=60) и становница Војводине од 19 година**

<i>Ред. бр.</i>	<i>Показатељ</i>	<i>Кат.</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>	<i>КВ (%)</i>	<i>Т-вред.</i>
1.	Висина тела	ПА	165.47	6.68	4.04	1.40*
		В	164.19	6.21	3.78	
2.	Маса тела	ПА	58.31	7.71	13.22	0.60*
		В	58.28	7.68	13.18	
3.	Обим леве подлактице	ПА	22.51	1.42	6.31	0.24*
		В	22.56	1.78	7.89	

Гранична вредности статистичке значајности т-вредности за N=60 на нивоу 0.05 = 2.00.

Табела 2

**Упоредни преглед резултата физичких способности студенткиња
Педагошке академије (ПА) у Сомбору (N=60) и становница
Војводине од 19 година**

<i>Ред. бр.</i>	<i>Показатељ</i>	<i>Кат.</i>	<i>АС</i>	<i>СД</i>	<i>КВ (%)</i>	<i>Т-вред.</i>
1.	Скок удаљ из места	ПА	160.64	17.87	11.12	3.36*
		В	169.10	20.21	11.95	
2.	Вис у згибу	ПА	19.79	16.99	85.56	2.69*
		В	26.15	17.72	67.75	
3.	Дубоки претклон	ПА	51.45	5.59	10.86	1.85
		В	50.01	6.00	12.00	
4.	Тапинг руком	ПА	37.83	3.67	9.79	1.54
		В	38.66	5.11	13.22	
5.	Подизање трупа	ПА	6.72	5.99	89.18	1.35
		В	7.84	6.07	77.40	
6.	Слалом са три лонте	ПА	36.07	11.12	30.83	0.35
		В	35.55	8.22	23.13	

Гранична вредности статистичке значајности т-вредности за N=60 на нивоу 0.05 = 2.00.

Ако се при процени стања моторичких способности просечни резултати женске популације Војводине истог доба сматрају оптималним моторичким способностима, онда студенткиње у четири мерена параметра - репетитивне снаге, координације, брзине и гибљивости имају добар резултат, а у два - експлозивна снага и статичка снага - слабији јер постоје статистички значајне разлике резултата. Ова констатација иде у прилог чињеници да се у пријемни испит, део који се односи на проверу моторичких способности и моторичких умења, морају унети новине (иновације).

Истраживања показују да моторичке способности наше популације не прате у довољној мери њихов телесни развој, односно процес растења, диференцијације ткива и функционалног дозревања, тј. повећања која настају умножавањем ћелија и међућелијских супстанци младог организма. То је посебно изражено акцелеративним кретањима у току раста у висину. Последица тако убрзаног телесног раста наше популације манифестује се разним телесним деформитетима (равни табани, општећење кичменог стуба и грудног коша, лоше држање тела, неухрањеност, па веома често и гојазност) који имају тенденцију ширења, што проузрокује смањење здравља, те радне способности. Уочен је поремећај ранијих пропорција прираштаја у корист волуминозности тела и поткожне масти (2).

У последње три године, приликом уписа на Учитељски факултет, кандидати полажу пријемни испит који се у делу провере моторичких способности и моторичких умења односи на савлађивање *йолигона йрејрека*. Ово је била новина на Факултету. Препреке је требало на одговарајући начин савладати и при томе остварити што бољи резултат. Уколико кандидат на некој препреци није задовољио, настављао је, али је то наставник регистровао. Том приликом је процењивана њихова погодност за будуће моторичке задатке, односно, тачније, утврђивана нека минимална моторичка умења. Ова провера има за сада елиминаторни карактер само када је реч о евентуалним девијантним стањима организма који би представљали препреку за успешност у студирању.

Оваква провера на пријемном испиту не даје ни приближне показатеље који би нам могли сугерисати да примљен кандидат може бити успешно оспособљен за будући позив, између осталог и "учитеља физич-

ког васпитања". Због тога, катедра за физичко васпитање Факултета предлаже неопходну новину при утврђивању нивоа моторичких способности и моторичких умења на пријемном испиту. Батерија тестова (скок удаљ из места за процену експлозивне снаге, претклон на клупи за процену гибљивости, издржај у згибу до два минута максимално за процену статичке снаге, дизање трупа са тла у једној минути за процену репетитивне снаге и слалом са три лопте за процену координације) утврђивала би ниво моторичких способности, а полигон препрека (минимални захтеви у савлађивању појединих препрека као моторичких задатака) утврђивао би ниво стечених моторичких умења и навика. Утврђени ниво диференцирао би се на скали од један до пет и тако био, бар донекле, рестриктивни показатељ способности за будући позив.

План и програм физичког васпитања студената

Првих година рада Учитељског факултета часови физичког васпитања, тачније часови телесног вежбања у преподневним часовима, студената прва четири семестра искључиво су рекреативног карактера. Студенти од петог до осмог семестра имају факултативну рекреацију у вечерњим часовима. План и програм по коме се ради идентичан је са планом и програмом физичког васпитања осталих тзв. нематичних факултета на Универзитету. Међутим, с обзиром да је за студенте Учитељског факултета будући позив и "учитељ физичког васпитања", сматра се да је за њих овај Факултет тзв. матични факултет, односно да је он једним делом и "мини факултет физичке културе".

Због тога што су код нас у раскораку телесни развој и моторичке способности, неопходно је интензивирати све основне облике педагошке организације физичког васпитања, посебно обавезних часова телесног вежбања младих већ од првих предшколских дана, преко деце млађег школског доба, до краја периода старијег школског доба, а за матичне факултете физичке културе и њима сродне факултете и у току студирања. У дугогодишњим истраживањима потврђена је тенденција константне стагнације и/или инволуције моторичких способности наше мушке популације већ у еволутивном периоду касне адолесценције. Рапидно опадање нивоа моторичких способности је највише изражено у издржљивости и

донекле, снази горњих екстремитета (делимично због начина живота и рада, али доминантно због неадекватног основношколског и средњошколског програма физичког васпитања), што је у целини слаба основа за побољшање радних и одбрамбених способности мушке популације наше земље (2).

До сличних констатација се дошло и четворогодишњим праћењем прве генерације студената Учитељског факултета, односно нових професора разредне наставе. На последњој години студенти улазе у одељења прва четири разреда основне школе и вежбају се у вођењу, односно практично изводе час телесног вежбања са ученицима. Учествојући у припремању ових часова са студентима (консултације) и посматрајући велики број одржаних часова, можемо закључити да:

- а) студенти не могу задржати примену ни минималног обима и интензитета на часу телесног вежбања, односно не могу са ученицима заједно постићи потребан пораст оптерећења (недовољан ниво моторичких способности) и
- б) студенти не могу да покажу, демонстрирају, вежбе или неке друге моторичке активности, нарочито оне на справама или су у најбољем случају несигурни (недовољан ниво моторичких умења и навика).

Ово је последица како селекције кандидата за будући позив, тако и досадашњег плана и програма физичког васпитања студената Учитељског факултета. Не може се са сигурношћу тврдити да је селекција негативна, али по добијеним резултатима моторичких способности студената може се закључити да мало њих мисли да треба да поседује и ове квалитете за свој будући позив и "учитеља физичког васпитања". Отуда се наметала потреба за иновацијама: или обезбедити још један час за непосредно и практично припремање студената за час телесног вежбања (што је у садашњим условима нереално иако је реч о једном виду матичне школе) или постојећи План и програм физичког васпитања студената прве две године Учитељског факултета преусмерити са рекреативног ка едукативном циљу оспособљавања за будући рад (развијању и одржавању оптималног нивоа моторичких способности и стицању адекватних моторичких умења и навика, *ѝрилог*).

Прилог

**За. План и програма физичког васпитања студената
прве две године Училијског факултета**

Семестри:	I	II	III	IV
Часови:	0+2	0+2	0+2	0+2
Облици рада:	о+в	о+в	о+в	о+в
Испити (тестирање):	(т)	(т)	(т)	(т)

Циљ предмета

Циљ предмета *Физичко васпитање* јесте да допринесе развијању и одржавању оптималних моторичких способности, стицању адекватних моторичких умења и навика неопходних студентима у савременим условима живота и непосредног педагошког рада са децом млађег школског доба, обogaћивање културе кретања и опхођења у разним видовима физичке културе и стварање трајне моторичке навике да се телесно вежбање угради у свакодневни живот и културу живљења.

Програма

1. Развијање моторичких способности (0+1) I-II

- а) Развијање снаге.
- б) Развијање силе (експлозивне снаге).
- ц) Развијање издржљивости.

2. Стицање моторичких умења и навика (0+1) I-II

- а) Из става раскорачног колутање напред и назад до става раскорачног.
- б) Став на глави.
- ц) Премет странце улево и удесно - "звезда".
- д) Разношка преко козлића.
- е) Вис узнето - вис стражњи - саскок на круговима.
- ф) Узмах предњи из виса (згиба) стојећег - саскок назад на вратилу.
- г) Упор на паралелном разбоју, помицање напред разноручно, суручно.

- х) Вага на тлу.
- и) Техника брзог трчања.
- ј) Скок увис право.
- к) Скок удаљ из места и залета згрчком техником.
- л) Хватање, додавање, вођење и бацање лопте у кош. Кошаркашка игра.
- м) Одбијање, додавање, сервирање лопте. Одбојкашка игра.
- н) Једна народна игра уз музику.

3. Стицање моторичких умења и навика (0+1) III-IV

- а) Колутање напред летом.
- б) Став о шакама.
- ц) Два повезана предмета странце улево и удесно - "звезда".
- д) Згрчка преко козлића.
- е) Вис стрмоглави - вис стражњи - саскок на круговима.
- ф) Наупор завесом за потколело на вратилу.
- г) Наскок у упор на паралелном разбоју до висине груди, замах и предношка.
- х) Вага на ниској греди.
- и) Техника истрајног трчања.
- ј) Скок увис прекорачном техником ("маказе").
- к) Скок удаљ са увинућем из залета.
- л) Хватање, додавање, вођење и шутирање лопте на гол. Рукометна игра.
- м) Један савремени плес уз музику.

Проверавање, праћење и вредновање резултата рада

На почетку и крају школске године спроводи се, ради утврђивања нивоа моторичких способности студената (снаге, силе и издржљивости), тестирање (мерење) моторичких способности. За процену моторичких способности примењује се мини батерија тестова која обухвата: (1) за експлозивну снагу (силу) мишића ногу (релативну експлозивност) - *скок удаљ из места*; (2) за (репетитивну) снагу трупа - *дизање шрупа са шла* у једној минути; (3) за (статичку) снагу руку и раменог појаса - *издржај у згибу* до 120 секунди максимално; (4) за гибљивост - *прејиклон на клуци*; (5) за координацију - *слалом са шри лопте* и (6) за аеробну издржљивост - *шрчање на 800 метара*.

У току школске године, у процесу физичког васпитања студената, вреднује се бројчаном оценом од 5 до 10 адекватна усвојеност моторичких умења и навика и евидентира у личној евиденцији *наставника физичког васпитања*.

Оцену одличан (10) добија студент који је радом у току школске године побољшао своје моторичке способности и чији резултати знатно превазилазе стандарде генерације; који у стицању предвиђених моторичких умења и навика (спортско-техничким достигнућима) знатно превазилазе постављене захтеве по обиму и квалитету и који има веома активан однос према физичкој култури.

Оцену недовољан (5) добија студент који у току школске године није побољшао своје моторичке способности; чија су предвиђена моторичка умења и навике (спортско-техничка достигнућа) испод утврђених стандарда и који не показује ни минимум интересовања за физичку културу.

Збирна оцена из прве две године физичког васпитања уноси се у личну евиденцију *методичара* ради добијања закључне оцене, на крају студија, из Теорије и методике физичког васпитања, што подразумева да је она резултат праћења студента.

Литература:

- (1) Родић, Д. (1995): *Физичка развијеност и физичке способности студенткиња прве године Педагошке академије "Жарко Зрењанин" у Сомбору школске 1991/92. године.*- Нови Сад: Педагошка стварност, XL, 1-2; 82-89.
- (2) Родић, Н. (1997): *Теорија и методика физичког васпитања.*- Сомбор: Учитељски факултет.

Др Мирче Берар

Виша школа за
образовање васпитача
Кикинда

Стручни чланак

UDK: 37(091):796(497.113)"1913"
BIBLID: 0353-7129,4(1998)2-3,p.177-182
Примљено: 14. 05. 1998.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ВОЈВОЂАНСКИМ СРПСКИМ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА ДО 1914. ГОДИНЕ

Резиме: *Настава физичког васпитања није имала одговарајући статус у васпитно-образовном систему, па ни у српским основним школама Јужне Угарске.*

Заузимањем др Ђорђа Најтошевића настава физичког васпитања у поменутиим школама била је једно време боље организована него у државним школама. Осим о материјалним условима, др Најтошевић се посебно залагао да се подигне стручна квалификација српских учитеља за наставу физичког васпитања. На томе плану је дао посебан допринос бројним стручним чланцима које је објављивао у педагошким часописима.

Кључне речи: *Српске основне школе, физичко васпитање, др Ђорђе Најтошевић, стручни кадрови, литература.*

Summary: *Physical education classes have never had a proper position in any educational system and it was so in Serbian Primary Schools in South Hungaria as well.*

Thanks to dr \or|e Nato{evi} physical education classes used to be organized better in those schools than in state schools, at least for one period. He did his best not only to provide good working conditions in those schools but he was especially interested in improving the quality of Serbian physical training teachers. He managed to do that by publishing numerous articles in various magazines for education.

Key words: *Serbian Primary Schools, physical education, dr \or|e Nato{evi}, qualified teachers, literature.*

У периоду од 1848. до 1912. године на подручју данашње Војводине српске конфесионалне школе су биле у ингеренцији црквене јурисдикције Карловачке Митрополије. Све до 1912. године српске школе у Карловачкој Митрополији егзистирале су под надзором и управом црквено-школског савета у Сремским Карловцима. Захваљујући посебним привилегијама, које су добили од аустријске монархије 1790, 1848. и 1868. године, Срби у Јужној Угарској имали су посебну школску аутономију. Све до краја XIX века српске основне школе су имале и посебан наставни план и програм по којем су радиле. Истина, стварањем дуалистичког режима у аустријској монархији, угарске власти су на све могуће начине гушиле рад у српским конфесионалним школама тако да су Срби временом све више губили од своје самосталности, а од 1912. године све српске вероисповедне школе у Угарској потпадају под државну власт.

У склопу ширег наставно-васпитног плана физичко васпитање није била област којој се у прошлости придавала одговарајућа пажња. Недостатак образованих кадрова, пратеће стручне литературе, неразумевање ужих и ширих друштвених слојева, недостатак одговарајућих објеката, условљено недовољним материјалним средствима, најчешће су пратили развој физичког васпитања у прошлости.

Слично је било и са развојем наставе физичког васпитања у српским основним школама Јужне Угарске од 1848. до 1914. године.

Прве облике физичког васпитања у српским школама Јужне Угарске налазимо средином XIX века. То су били углавном народни облици физичког вежбања које су учитељи појединих српских основних школа неговали код својих ђака у облику разних народних надметања и народних игара. При томе треба истаћи да су се у овим крајевима неговале игре из разних крајева некадашње Југославије.

Тек 1857. године, доласком др Ђорђа Натошевића за главног надзорника српских православних школа у Карловачкој Митрополији, настава физичког васпитања поприма организованији облик и почиње да се развија на, за тадашње прилике, напреднијој, педагошки и биолошки осмишљеној основи. Заузимањем др Натошевића, настава физичког васпитања уводи се као обавезан предмет у српским школама 1865. године,

пре осталих школа у Угарској. Од вишеструких заслуга Натошевића у развоју физичког васпитања у јужноугарских Срба, посебну пажњу заслужује његова активност на стручном образовању српских учитеља. У том погледу семинари, које Натошевић организује 1857. и 1858. године, као и они касније, представљају прво стручно образовање српских учитеља из области физичког васпитања.

Ђорђе Натошевић, такође, даје знатан допринос развоју писане речи у области физичког васпитања јужноугарских Срба. Његови чланци, публиковани у "Школском листу", "Пријатељу српске младежи" и у другим часописима, служили су као путоказ у раду српских учитеља.

Сем у изради Синодског предлога, који тачком 22 прописује обавезну наставу физичког васпитања у српским основним школама, Натошевић је један од носилаца активности у изради познате **Школске уредбе**, 1872. године, која ће регулисати битна питања везана за основно школство Срба у Јужној Угарској све до 1914. године. Први програм за физичко васпитање у српским основним школама израдио је такође Натошевић 1868. године. Касније, 1878. године, Натошевић је нешто изменио наставни план и програм физичког васпитања за српске основне школе.

За период од 1848. до 1878. године можемо рећи да је настава, захваљујући пре свега Ђорђу Натошевићу, била више раширена и боље организована у српским основним школама него што је то био случај са другим основним школама у Јужној Угарској.

Први покушај државне власти у Угарској да уведе наставу физичког васпитања по школама био је 1848. године на предлог угарског министра просвете Eötvösi Józsefa. Међутим, настали ратни сукоби су омели просветне органе да озаконе овај предлог. Тек 1868. године тзв. **Превишњи Краљевски Рескрипт** законом обавезује све школе у монархији на увођење редовне наставе физичког васпитања. У периоду од 1868. до 1914. године прописана су три наставна плана и програма за наставу физичког васпитања за основне школе у Угарској: 1869, 1895. и 1909. године, а 1868, 1878. и 1901. године прописао је Школски Савет Карловачке Митрополије посебне наставне планове и програме за српске основне школе. По захтевима које постављају у физичком васпитању, посебно су вредни они из 1895. и 1909. године.

Настава физичког васпитања се најуспешније спроводила у оним српским основним школама иза којих су стојале финансијски снажне црквено-школске општине. Такве школе су имале уређене спортске терене (понеке и гимнастичке дворане), потребне справе и реквизите, а касније и посебне стручњаке који су водили наставу физичког васпитања. Такав случај је био са српским основним школама у Сомбору, Вршцу, Зрењанину и Кикинди. У сиромашнијим местима, настањеним српским живљем, посебно по селима, настава физичког васпитања је била нередовна, а понегде се није уопште одржавала.

Посебно питање у развоју наставе физичког васпитања у српским основним школама било је стручно образовање учитеља. У почетку је само сомборска, а од 1875. године су пакрачка и горњекарловачка српска учитељска школа образовале кадар који није био довољно стручно припремљен за вођење наставе физичког васпитања. То је и разумљиво ако се има у виду да су и у учитељским школама предмет физичког васпитања водили, за то најчешће, нестручна лица. Наставници овог предмета су се врло често, са изузетком сомборске школе, мењали, а часовима овога предмета се често допуњавао потребан фонд часова наставнику неког другог предмета.

Лоши материјални услови у српским школама били су основни разлози што су српске учитељске и основне школе оскудевале у потребним објектима за физичко васпитање. То се нарочито осећа после доношења **Граничарске школске уредбе** 1871. године, када су насилно многе српске основне школе са подручја Границе претворене у комуналне, а поготово после 1912. године, када је Србима у Јужној Угарској укинута црквено-школска аутономија.

Осим поменутих финансијских разлога, недовољна стручност учитеља, неразумевање друштва, па често и самих учитеља, такође је био разлог што се настава физичког васпитања у многим основним школама лоше организовала. Непримерен однос, а понекад и директни отпор родитеља, неких учитеља и јавности уопште, посебно је испољен у физичком васпитању ученица. То се види и по садржини наставних планова и програма. Тек 1895. и 1909. године, у први мање, у други више, улази у наставни план и програм и посебан део посвећен женској деци.

За разлику од објеката, развој физичког васпитања пратила је солидна стручна литература српских аутора или преведена дела познатих страних аутора.

Осим Натошевића, који је био аутор првих радова из ове области на српском језику, посебно треба истаћи Ивана Поповића ("Гимнастика", 1878), Ђорђа Глибоњског ("Гимнастичке игре за српске народне школе", 1880) и Александра Јорговића ("Српске дечије игре за женску децу, 1984), који су својим, за оно време квалитетним, уџбеницима и приручницима пружали потребна знања српским учитељима из ове области. Исто тако вредан је и уџбеник "Гимнастика за мушку и женску децу у српским основним школама" Владимира Красића, који је штампан 1881. године, а који представља уствари превод једног немачког приручника Ј. Нигелера (J. Nigelera).

Крајем прошлог и почетком овог века, у разним педагошким часописима на српском језику, појављују се многи аутори са радовима из ове области. Међу њима се посебно истиче др Тихомир Остојић.

На развој физичког васпитања код јужноугарских Срба знатно је утицао соколски покрет, који се проширио у ове крајеве почетком XX века. Тај утицај се осећао и у самој настави физичког васпитања која од тада садржи у свом програму и део соколског програма. Почетком овога века, са појавом соколства, учачава се тенденција, посебно у местима где је српски живаљ био бројно јаче заступљен са економски и културно развијенијим грађанством, да у школама наставу физичког васпитања воде истакнути соколски предњаци (Кикинда, Зрењанин, Сремски Карловци, Вршац).

Литература:

1. Бакић, Војислав (1880): *Поуке о васпитању деце у родитељској кући*, Сомбор.
2. Варађанин, Аркадије (1921): *Стогодишњица др Ђорђа Натошевића*, Знаменити Срби I, Нови Сад: "Натошевић".
3. Јојкић, др Младен (1911): *О гимнастички и соколству*, Нови Сад: Ђорђе Ивковић.

4. Красић, Владимир (1881): *Гимнастика за мушку и женску децу у српским основним школама*, Панчево: Браћа Јовановић.
5. Лазовић, др Радмило (1880): *О телесном одгајивању деце*, Нови Сад: А. Пајевић.
6. Миодраговић, Ј. (1913): *Наше учитељске школе*, Београд: Год. Н. Чупића, књ. 52.
7. *Нацрт закона за српске народне школе* (1870), Нови Сад: Платонова штампарија.
8. *Нацрт уредбе за српске вероисповедне школе у митрополији карловачкој* (1869), Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
9. *Наставна основа за српске православне вероисповедне школе са једном, две и више учитељских снага, издана наредбом српског православног народног Школског савета из седнице од 25. априла 1895, бр. ш. с. 80/94* (1895), Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
10. Натопшевић, Ђорђе (1858): *Учештво за предавање букварских наука учитељима народних училишта у аустријском царству*, Беч: Штампарија ерменског манастира.
11. Поповић, Иван (1878): *Гимнастика*, Темишвар: Народни гласник.
12. Предраговић, Петар (1873): *Кратка учештва за предавање гимнастике у основним школама*, Београд: Државна штампарија.
13. *Присуд*, опис народног сабора у Карловцима (1869), Сремски Карловци: Српска манастирска штампарија.
14. Стојковић, Ср. (1897): *Физичко васпитање и његове реформе*, Београд: Краљевска српска државна штампарија.
15. Шевић, Милан (1922): *О Ђорђу Напошевићу (1821-1887)*, Приликом стогодишњице од његова рођења, Педагогијска књижница с. XVII и XVIII, Београд: Рајковић и Чуковић.
16. *Школа*, извештај народном сабору, поднесено од Јована Бакића, народног питомца (1872), Нови Сад: Јован Суботић.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

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

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

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

Публикације у издању Учитељског факултета у Сомбору

1. Др Ђ. Ђурић: Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика, 1994 20 дин.
2. Др Ј. Пинтер: Математичко моделовање у почетној настави математике, 1995 распродато
3. Др Ј. Пинтер: *Мајхематичко моделовање*, 1997 30 дин.
4. Др Ј. Малешевић: *Основе природних наука 1*, 1997 55 дин.
5. М. Ерг: *Приручник за немачки језик*, 1995 50 дин.
6. *** *Свјучна ђракса свјуденаја*, зборник радова са Округлог стола, 1995 15 дин.
7. Др Ђ. Надрљански: *Информатика за учишеље*, 1995 30 дин.
8. Мр Б. Грдинић и др: *Практикум из познавања природе*, 1996 30 дин.
9. Др П. Мудринић: *Екологија за учишеље*, 1996 20 дин.
10. Др Т. Ераковић: *Калиграфсја*, 1996 30 дин.
11. Др Ђ. Ђурић: *Социјална психологија образовања*, 1996 30 дин.
12. Др М. Трипковић и др Г. Трипковић: *Оледи из социологије породице*, 1996 35 дин.
13. Мр Р. Жуљевић: *Приручник за руски језик*, 1996 50 дин.
14. Др Д. Коковић: *Оледи из социологије релијеје*, 1996 40 дин.
15. Др Ђ. Ђурић: *Психологија и образовање*, 1996 50 дин.
16. Др Н. Петровић, др Ј. Пинтер и др: *Оишиа методика насјаве мајхематике*, 1996 40 дин.
17. Др Т. Ераковић: *Методика васишино-образовног рада са ученицима који имају смеише у развоју*, 1996 25 дин.
18. Др Т. Ераковић: *Практикум из методике васишино-образовног рада са ученицима који имају смеише у развоју*, 1996 30 дин.
19. М. Лончаревић: *Приручник за енглески језик*, 1997 50 дин.
20. Др Н. Родић: *Теорија и методика физичког васишињања*, 1997 40 дин.
21. Мр И. Јерковић: *Деишиство и развој*, 1997 35 дин.
22. Др Ђ. Ђурић: *Мошвацја и школско посишинуше*, 1995 распродато
23. Мр Б. Грдинић и др Г. Цекуш: *Основе природних наука 2*, 1995 распродато
24. Др Ж. Ружић и др Ј. Косановић: *Култура говора са рејориком*, 1995 распродато
25. Др Ј. Косановић: *Култура говора са рејориком*, 1997 60 дин.
26. Др Д. Коковић и др М. Ненадић: *Оледи из социологије образовања*, 1997 30 дин.
27. *Алманах-календар 1998* 40 дин.
28. Др Б. Грдинић и др.: *Уознајмо природу*, 1997 100 дин.
29. Др М. Кошничар: *Приручник за физичко васишињање*, 1998 40 дин.
30. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 1 50 дин.
31. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1995, бр. 2-3 50 дин.
32. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 1-2 50 дин.
33. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1996, бр. 3 50 дин.
34. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 1-2 50 дин.
35. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1997, бр. 3 50 дин.
36. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 1 50 дин.
37. *Норма* - часопис за теорију и праксу васпитања и образовања, 1998, бр. 2-3 50 дин.

Поруѓине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор