

UDK 37

УУ ISSN 0353 – 7129

НОРМА

*часопісе за тэорыю і праксу
васпыхання і адукацыі*

1-2/2001

Н	БР. 1-2	ГОД. VII	Стр. 1-283	Сомбор	2001.	дэцэбар
---	---------	----------	------------	--------	-------	---------

Учэшцельскі факультэт • Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учишћелски факултети Сомбор

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпишања и образовања*

1-2



Сомбор, 2001.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Библиотека:

Часописи, књига 69

Издавач:

Учитељски факултет Сомбор
Књига шездесет девета

За издавача:

Др Јелена Косановић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности:

Др Стојан Бербер

Адреса редакције:

Учитељски факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 22-030, 28-986
Факс: (025) 26-461
е-mail: ucf@gavangrad.net
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Претплата: за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 40 ДМ.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 500 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Савет часописа НОРМА:

др Милан Липовац, председник
др Јелена Косановић, заменик
др Стојан Бербер
др Првослав Јанковић
др Тадија Ераковић
др Иштван Шилинг
Милан Алексић
Милан Степановић
Мирјана Борак
Нада Милеуснић
др Младен Вилотијевић
др Стојан Ценић
др Љубомир Стефановић
др Цвијетин Ристановић
др Крстивоје Шпијуновић

Редакција часописа НОРМА:

др Првослав Јанковић, главни и одговорни уредник
др Бранислав Грдинић, заменик уредника
др Милан Липовац
др Јанош Пинтер
др Милорад Кесић
мр Драган Савић

Ликовна опрема:

мр Драган Савић

Преводиоци:

Мира Лончаревић (енглески језик)
Наталија Јермоленко (руски језик)

Лектор и коректор:

Веселина Ђуркин

Технички уредник:

Ален Милошевић
мр Радмила Богосављевић

Припрема:

Центар за издавачку делатност
Учитељски факултет Сомбор

Штампа:

"Графика", Апатин, Стојана Матића 63

САДРЖАЈ

РЕЧ УРЕДНИКА.....	9
--------------------------	----------

Др Првослав Јанковић:

<i>Како да Норма постојане квалитетности часописа?</i>	<i>9</i>
--	----------

УВОДНИ ЧЛАНЦИ	13
----------------------------	-----------

Мр Радмила Богосављевић:

<i>Ставови наставника, родитеља и ученика о одређености младих школским обавезама</i>	<i>13</i>
---	-----------

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....	33
--	-----------

Снежана Шаранчић – Чутура:

<i>Национални идентитет у савременој српској прози за децу</i>	<i>33</i>
--	-----------

Др Стана Смиљковић:

<i>Рађено дејство у бајкама савремених српских аутора.....</i>	<i>59</i>
--	-----------

Др Миомир Миљковић:

<i>Неки видови хумора у савременој књижевности за децу</i>	<i>65</i>
--	-----------

Др Цвијетин Ристановић:

<i>Нове поетске тенденције у стваралаштву за децу Предрага Бјелошевића.....</i>	<i>83</i>
---	-----------

Др Тихомир Петровић:

<i>Савремени тренуци српске књижевности за децу</i>	<i>91</i>
---	-----------

Др Славољуб Обрадовић:

<i>Дух и интелект у поезији за децу Душана Радовића</i>	<i>97</i>
---	-----------

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ.....	107
---	------------

Др Јово Малешевић:

<i>Вредновање уџбеника Природа и друштво</i>	<i>107</i>
--	------------

Др Недељко Родић:

<i>Методички проблеми физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе.....</i>	<i>119</i>
---	------------

Др Бранислав Грдинић и сарадници:

<i>Флора зајадне Бачке.....</i>	<i>137</i>
---------------------------------	------------

Mr Славолуб Хилченко:

Инструкциони дизајн у радно оријентисаној разредној настави..... 159

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ..... 175

Dr Урош Младеновић, Бранислав Косановић:

Алириуизам код студентима Новосадској универзитетима

мерен скалом НСА-2000..... 175

Mr Татјана Тубић:

Тачно самоојажбање: правило или изузетак 193

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 197

Mr Сава Максимовић:

Школски систем у Америци данас..... 197

Dr Стојан Бербер:

Здравствени просветитељ доктор Ђорђе Лазић

– неискривна енергија духа 211

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

НАСТАВНИКА..... 227

Dr Драган Солеша:

Информатичко усавршавање наставника у функцији

унапређивања образовања 227

Саша Радојчић:

Инијернеи као научнообразовни медиј..... 239

Dr Првослав Јанковић:

Методичка лабораторија и њена улога

у педагошкој пракси студентима 251

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ 259

Mr Радмила Богосављевић:

Педагошка дела професора Радета Родића..... 259

Dr Павле Илић:

Хрестоматија или специјална чипанка 267

C O N T E N T S

EDITOR'S COMMENT.....9

Dr Prvoslav Jankovic:

How to Improve Norma?9

INTRODUCTORY ARTICLES.....13

Mr Radmila Bogosavljevic:

Attitudes of Teachers, Parents and Students About Burdening
the Young with School Duties13

CONTEMPORARY CLASS EDUCATION.....33

Snezana Sarancic – Cutura:

National Identity in Contemporary Serbian Prose for Children33

Dr Stana Smiljkovic:

Wounded Childhood in Fairy-Tales by Contemporary Serbian
Writers59

Dr Miomir Milinkovic:

Some Aspects of Humour in Contemporary Children Literature65

Dr Cvijetin Ristanovic:

New Poetic Tendencies in Predrag Bjelosevic's Writing for
Children83

Dr Tihomir Petrovic:

Contemporary Moment in Serbian Literature for Children91

Dr Slavoljub Obradovic:

Spirit and Intellect in Children Poetry by Dusan Radovic97

ACQUISITION OF INSTRUCTIONAL METHODS IN PRIMARY SCHOOLS.....107

Dr Jovo Malesevic:

Evaluation of Nature and Society-Study Textbooks107

Dr Nedeljko Rodic:

Methodical Problems of Physical Education in Lower Grades of
Elementary School119

Dr Branislav Grdinic, et. all:	
Western Bačka Flora Review	137
Mr Slavoljub Hilcenko:	
Instructional Design in Work-Oriented Class Instruction	159
PSYCHOLOGY AND EDUCATION.....	175
Dr Uros Mladenovic, Branislav Kosanovic	
Altruism with Students of University in Novi Sad Measured with Scale NS-2000.....	175
Mr Tatjana Tubic:	
Correct Self-Perception - A Rule or an Exception	193
HISTORY OF EDUCATION.....	197
Mr Sava Maksimovic:	
Today's School System in America	197
Dr Stojan Berber:	
Health – educator Doctor Djordje Lazic – The Energy of Spirit.....	211
EDUCATION AND FURTHER TRAINING OF TEACHERS.....	227
Dr Dragan Solesa:	
Further Informatics Training of Teachers in the Function of Improving Education.....	227
Sasa Radojic:	
Internet as a Scientific and Educational Medium.....	239
Dr Prvoslav Jankovic:	
Teaching-Method Laboratory and Its Role in Pedagogical Training of Students	251
PRESENTATIONS AND EVALUATION.....	259
Mr Radmila Bogosavljevic:	
Pedagogical Work of Professor Rade Rodic	259
Dr Pavle Ilic:	
Chrestomaty or Special Reader	267

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО РЕДАКТОРА	9
Др Првослав Янкович: Как улучшить качество Нормы?	9
ВВОДНЫЕ СТАТЬИ.....	13
Мр Радмила Богосавлевич: Взгляды учителей, родителей и учеников о нагрузке детей школьными обязанностями	13
СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНИХ КЛАССАХ	33
Снежана Шаранчич – Чутура: Национальное самосознание в современной сербской прозе для детей	33
Др Стана Смилькович: Раненое детство в сказках современных сербских авторов	59
Др Миомир Милинкович: Некоторые формы юмора в современной литературе для детей	65
Др Цветин Ристанович: Новые поэтические стремления в творчестве для детей Предрага Бьелошевича	83
Др Тихомир Петрович: Современное состояние сербской литературы для детей.....	91
Др Славолюб Обрадович: Дух и интеллект в поэзии для детей Душана Радовича.....	97
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	107
Др Йово Малешевич: Оценка учебников природы и общества	107
Др Неделько Родич: Методические проблемы физического воспитания учеников начальной школы	119
Др Бранислав Грдинич с сотрудниками: Обзор флоры западной Бачки	137

Mr Славолюб Хилченко: Инструкционный дизайн в обучении начальных классов с деловой ориентацией	159
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ.....	175
Dr Урош Младенович, Бранислав Косанович: Альтруизм у студентов Университета в Новом Саде, измеряемый шкалой НСА-2000	175
Mr Татьяна Тубич: Точное самонаблюдение: правило или исключение	193
ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ	197
Mr Сава Максимович: Школьная система в Америке сегодня.....	197
Dr Стояан Бербер: Просветитель здравоохранения доктор Джордже Лазич - неисчерпаемая энергия духа	211
ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....	227
Dr Драган Солеша: Информативное совершенствование учителей как форма продвижения образования	227
Саша Радојичич: Интернет как научно-образовательное средство массовой информации (СМИ).....	239
Dr Првослав Јанкович: Методическая лаборатория и ее роль в педагогической практике студентов	251
ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	259
Mr Радмила Богосавлевич: Педагогические работы проф. Раде Родича	259
Dr Павле Илич: Хрестоматия или особая книга для чтения	267

РЕЧ УРЕДНИКА

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

КАКО ДА "НОРМА" БУДЕ ЈОШ КВАЛИТЕТНИЈИ ЧАСОПИС?

Часопис "Норма" има традицију колико и Учитељски факултет у Сомбору. Први број одштампан је 1995. године, са најавом да ће излазити два пута годишње. Уредништво су сачињавали: др Ђорђе Ђурић, главни и одговорни уредник, др Стојан Бербер, др Јелена Косановић, др Миле Ненадић и др Јанош Пинтер. За издавача словио је др Ненад Петровић, тадашњи декан. Касније, када су нарасле потребе и материјалне могућности Факултета, "Норма" је почела излазити у три броја годишње. То се задржало све до данас, с тим да је уобичајено да се појављује једном у двоброју, а једном као посебан број. Све у свему, протеклих година "Норма" је пратила стасавање сомборског Учитељског факултета, практичне потребе за стручним усавршавањем учитељског кадра и на својим страницама, у границама могућности једног часописа, подстицала развој савремене педагошке научне мисли.

Пошто се ближи крају и 2001. година, читаоци ће се питати због чега се "Норма" још није појавила у овој години? Није реч о томе да су је напустили сарадници или читаоци, већ је реч о томе да је последњих месеци на Учитељском факултету у Сомбору било озбиљних кадровских промена уопште, па и у издавачкој делатности Факултета. Дакле, због тога ће "Норма" мало каснити, али се њено даље излагање или квалитет никако неће доводити у питање. Без обзира на све досадашње похвале које смо добили од угледних сарадника и читалаца, у овом тренутку за уредништво је значајније питање: Да ли "Норма" може бити још квалитетнија?

Ако је тачна она народна изрека “да се увек може више”, значи да би се и наша “Норма” могла учинити још квалитетнијим часописом. Од стране Учитељског факултета, као издавача, створене су све претпоставке за то. У том смислу уредништво “Норме” је недавно добило веома чврста обећања од в. д. декана, проф. Јелене Косановић, затим од руководиоца издавачке делатности Факултета проф. Стојана Бербера и ужег тима њихових сарадника. Сада то значи да ће повишење квалитета у наредним бројевима понајвише зависити од сарадника, односно оних који буду писали прилоге и рецензије, а делимично и од оних који буду уређивали “Норму”. Да ли ће се тако нешто догодити, а требало би да се догоди, то ће, по нашем мишљењу, највише зависити од тога у којој мери ће досадашњи и будући сарадници, односно аутори појединих прилога, имати у виду следеће:

- утврђен и у Министарству Републике Србије (5. маја 1995. године) верификован профил “Норме” као *часописа за теорију и праксу васпитања и образовања*. То значи да је потребно да се у прилозима за часопис првенствено третирају проблеми разредне наставе јер је сваком учитељском факултету приоритет припрема и стручно усавршавање кадра за ту врсту наставе и тзв. ваннаставних активности на нивоу основне школе;
- *да се разним видовима изв. ваннаставних активности у основној школи просечно посвећује 35 до 40 одсто укупног школског времена*. У питању су активности које са становишта њиховог појединачног или укупног доприноса психофизичком развоју ученика још нису довољно изучене, а на страницама “Норме” и недовољно заступљене;
- да је потребно *ширити круг сарадника* и то не само на просторе наше државе већ и изван наше земље. Трбало би ангажовати оне сараднике који би у “Норми” објављивали своје радове из иностранства, штампали своје преводне стране литературе или, једноставније речено, више презентовали савремена иностранства;
- да је неопходно *да се као сарадници “Норме” више анимирају наставници* из основних и других школа, студенти последипломци, школски надзорници, сарадници и истраживачи из одговарајућих научних института, као и стручна лица која припремају реформу наше основне школе или су ангажована на плану међународне сарадње у вези са питањима школе и образовања;
- да је *комуникација путем е-поште или слањем рачунарских дискеета уредништву часописа, многа економичнија и квалитетнија*;

– да уредништво часописа, наши сарадници као и сваки корисник више него до сада *учине нешто* што би повећало број наших претплатника и корисника, а тиме и тираж часописа.

У нади да ће се на задовољство свих нас оваква очекивања обистинити, тј. да ће "Норма" бити још квалитетнија, захваљујемо свим добронамерним нашим критичарима као и онима који ће нам у том смислу слати корисне идеје и сугестије.

У овој свесци Норме примећује се несразмерно велики број радова посвећених савременим тенденцијама и карактеристикама прозе, поезије и других књижевних дела за децу, а што не одудара од профила Норме. Реч је о радовима који су били саопштени на научно-стручном скупу *Савремена књижевност за децу*, којег је организовао Учитељски факултет у Сомбору, односно издавач "Норме", чиме је преузета и обавеза штампања ових саопштења.

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

МР РАДМИЛА БОГОСАВЉЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.214.6

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.13-31

Примљено: 15. 11. 2001.

СТАВОВИ НАСТАВНИКА, РОДИТЕЉА И УЧЕНИКА О ОПТЕРЕЋЕНОСТИ МЛАДИХ ШКОЛСКИМ ОБАВЕЗАМА¹

Резиме: У теоријском делу рада разматра се проблем оптерећености ученика са три различита аспекта: дидактичко-методичког, психолошког и медицинског и указује се на штетне последице преоптерећености школским обавезама на укупан развој детета.

У емпиријском истраживању које је спроведено да би се утврдили ставови наставника, родитеља и ученика према оптерећености ученика школским обавезама, пошло се од основног питања: да ли и у ком степену, према мишљењу ове три групе испитаника, школа и школске обавезе оптерећују школско дете, с основним циљем да се утврди постоји ли сагласност између наставника, родитеља и ученика у погледу ставова према степену оптерећености ученика школским обавезама.

Резултати истраживања, добијени на узорку од 515 испитаника, подељених у три подузорка (258 ученика, 225 родитеља, 32 наставника), показали су да се хипотеза да не постоје значајне разлике у ставовима о оптерећености ученика између наставника родитеља и ученика, не може усвојити у потпуности и на целом узорку, с обзиром на податак да су добијене статистички значајне или високо значајне разлике у ставовима између родитеља и ученика, и то: у погледу процене степена оптерећености, у процени времена потребног за учење, у процени времена потребног за одмор и у процени става да ученици немају довољно слободног времена, а нису добијене статистички значајне разлике ни у ставовима између наставника и ученика, и наставника и родитеља у погледу: степена оптерећености, процене времена потребног за учење, процене времена потребног за одмор, количине слободног времена, односа према ставу да су бољи ученици више оптерећени него слабији.

¹ Експозе са одбране магистарске тезе, одржане 1.02.2001. године на Филозофском факултету у Новом Саду, пред комисијом: проф. др Раде Родић, ментор, проф. др Стипан Јукић, проф. др Грозданка Гојков и проф. др Радован Грандић.

Такође, нема статистички значајних разлика, тј. у извесној мери постоји паралелизам, у ставовима наставника, родитеља и ученика у односу на неке чиниоце који доприносе оптерећености ученика, као и према значају појединих мера које би допринеле растерећењу ученика. На основу свих података до којих се у истраживању дошло, може се извести општи закључак да је оптерећеност ученика проблем који је у великој мери присутан у нашој васпитно-образовној пракси.

Испитивањем ставова наставника, родитеља и ученика о степену оптерећености ученика школским обавезама, дошли смо до података који ову констатацију потврђују и указују на постојање проблема преоптерећености ученика основне школе.

Кључне речи: оптерећеност, преоптерећеност, ученик, школа, школске обавезе.

*"Ако је Вациона заиста безгранична, а Природа неисцрпна
у свом стваралаштву, онда једини модел је безграничност
јесте Дете."
Ш. Амонашвили*

*"Способност човека да подноси неопходна оптерећења за
несврхисходне радове, већа је него његова способност да их
уклони."
E. Poppelreuter*

ТЕОРИЈСКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И РЕЗУЛТАТИ ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА

Да ли, и у ком степену, школа и школске обавезе оптерећују школско дете, односно ученика, једно је од многих питања на које савремена истраживања у области васпитања и образовања настоје да дају одговоре стављајући школу и ученика у центар својих интересовања, са циљем да се преиспита ефикасност наше основне школе и да се утврди да ли школа данас оправдава сва она очекивања која се пред њу постављају?

Значај бављења овим сегментом васпитно-образовног процеса произилази из високог степена сложености овог проблема, а тиме и веће потребе за повратним информацијама како би се сазнања о васпитној пракси у школи могла лакше трансформисати у конкретне мере с циљем подизања нивоа њене ефикасности.

У уводном излагању указује се да питање оптерећености ученика у основној школи има значај који произилази из друштвене и педагошке важности основношколског образовања и васпитања и његових карактеристика.

С тим у вези, полази се од члана 2 Закона о основној школи из 1992. год., у коме се каже: „Циљ основне школе је стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и даље опште и стручно образовање и васпитање”. Овако постављен циљ могуће је остварити уз вођење рачуна о обиму, нивоу и сложености захтева који се стављају пред ученике, што је у најтешњој вези са питањем оптерећености ученика школским обавезама, које проистичу из постављеног циља основне школе. Поред потребе да оствари постављени циљ, савремена основна школа треба да буде таква да ученици у њу радо долазе, да показују заинтересованост за оно што наставник тумачи и да заједно са њим активно учествују. Другим речима, школа својим програмским садржајима треба да буде прилагођена пре свега ученику, али и савременим кретањима друштва. Како ће школа остварити тај циљ када се стално налази пред изазовима честих промена у друштву, наглог развоја науке, технике, технологије и непрестаног нагомилавања знања, с једне стране, и питања како све то пренети у наставне планове и програме а не преоптеретити ученике, с друге стране? Оптимално оптерећен ученик једна је од најзначајнијих претпоставки његовог слободног, стваралачког развоја, а истовремено и претпоставка за успешан и ефикасан целокупни васпитно-образовни рад наше основне школе. Због тога питање оптерећености ученика наставним градивом и осталим школским обавезама, осим што је акутно, по својој структури је врло сложено и веома старо и увек актуелан педагошки проблем. Према наводима неких аутора (Милојковић, Пешикан, Бркић, Круљ), ово питање оптерећености је предмет разматрања још од периода хуманизма (XIV-XVI в.), интензивнија проучавања евидентна су од средине XIX в., да би током XX в., у време наглог и убрзаног развоја науке, технике и технологије, односно развоја у свим областима људског стваралаштва, овај проблем постао нарочито актуелан. Оно што се пажљивим посматрањем може запазити јесте то да актуелност ове теме повремено слаби, а повремено добија на интензитету, нарочито у доба експанзије знања и друштвених промена. Неки аутори из тога закључују да се овај проблем увек манифестује као један од показатеља кризе васпитања и образовања. Када се говори о овој теми, наводе се аргументи који иду у прилог тврдњи да је оптерећење ученика веома битна компонента педагошког процеса у целини и да су његове последице далекосежне и дугорочне, па као такав, проблем оптерећености, према мишљењу већине аутора, има велику дијагностичку вредност при испитивању стања школског система у целини.

Из чињенице да је ово питање предмет дискусија и различитих мишљења, како у научној, тако и у широј друштвеној јавности (при чему постоје мишљења једних да су ученици данас мање оптерећени него раније, а са друге стране, неки указују на алармантно стање да ученици једва подносе терет бројних обавеза), проистиче дилема: шта је ближе истини?

Ова тема је таква да излази из оквира педагогије, јер осим педагошко-психолошке, има и хигијенско – биолошку и медицинску димензију. Интердисциплинарни приступ и узимање у обзир сазнања више наука било би корисно за добијање целовитијих одговора на питања која су у вези са оптерећеношћу ученика. Напуштањем тако широких претензија, основна сврха овога рада је да овај важан проблем актуализује, укаже на његову сложеност и значај, и да се, на основу одређених, релевантних показатеља спроведеног емпиријског истраживања сагледа какво је стање у погледу оптерећености ученика у нашој школи. Да би смо дошли до тога, пошли смо од истраживања ставова наставника, родитеља и ученика према оптерећености.

Познато је да ставови диктирају понашање, тј. својом природом омогућавају разумевање понашања човека посредством интеграције интелектуалне, емоционалне и конативне (вољне) функције психичког живота, и пружају могућност релативно поузданог предвиђања и усмеравања поступака и реаговања људи. Пошто ставови диктирају реаговање човека и утемељују људско понашање, ако су усклађени, смањују ризике за настајање одређених проблема, и обрнуто, неусклађени ставови стварају простор за низ различитих проблема: од међусобног неразумевања, различитих очекивања, неодмерених, превеликих или чак штетних захтева, до потпуног размимоилажења или чак отвореног сукоба мишљења, манифестованог у непосредном интеракцијско – комуникацијском односу наставника и ученика, ученика и родитеља, наставника и родитеља.

Свеобухватна анализа основних фактора (чинилица) који доприносе преоптерећености, као и сагледавање последица које из тога произилазе, створила би прилике за предупређивање негативних појава у школи, отклањање непожељних односа између наставника и ученика, омогућила успостављање добрих међуљудских односа између наставника и родитеља, родитеља и ученика, као и између самих ученика. Све то, допринело би бољој васпитној клими у школи, повећало њену ефикасност и допринело реализацији циља основне школе.

Шта о проблему оптерећености младих школским обавезама, данас, после наставници, родитељи и ученици, тј. какве ставове о томе имају, затим, по-

стоји ли или не постоји сагласност међу њима као битна претпоставка ефикасног деловања школе, као и питање да ли ставови зависе од неких карактеристика и обележја личности ове три поменуте групе испитаника, била су наша полазишта у раду, а тражење одговора на та питања одредила су избор теме и њену формулацију у наслову.

У теоријском делу рада пошли смо од значаја проблема оптерећености оријентишући се на проблем нашег истраживања, исказан следећим питањима: да ли постоји слагање у ставовима ове три групе испитаника (Н, Р, У) у погледу степена оптерећености ученика школским обавезама или између њих постоје значајне разлике, да ли ови ставови зависе од неких карактеристика, односно обележја сваке од ове три групе којој испитаници припадају, затим, како ове три групе испитаника виде учешће појединих фактора у укупној оптерећености и које мере за евентуално растерећење ученика предлажу?

У теоријском делу рада анализирали смо и неке теоријске мисли из ове области, као и налазе неких релевантних радова који су се бавили овим проблемом.

Извршене теоријске анализе показале су да постоје извесне термилошке нејасноће у одређивању појма оптерећености. Ове термилошке нејасноће проистичу управо из немогућности давања једнозначних одговора на питање шта је, колика треба да буде оптимална оптерећеност и како је одредити.

Поједини аутори (Родић, Јанковић, Атлагић, Прентовић) наглашавају потребу да се појам оптерећености прецизно дефинише и термилошки одреди, јер нејасноће термилошке природе, сматрају, воде неједнаком поимању саме природе овог феномена. Аутори који сматрају да је прецизније говорити о преоптерећености, образлажу то тиме да се при том избегава опасност схватања школског рада на начин да он уопште не треба да оптерећује ученике, што би, наравно, било погрешно.

У зависности од познавања развојних способности ученика и познавања услова у којима се наставни план и програм остварују, може се говорити о одређеном степену оптерећености. Тако поједини аутори (Прентовић) сматрају да је потребно имати у виду три степена или три појавна облика овог феномена, међу којима постоји повезаност, а присутни су и различити прелази у интензитету и деловању сваког од њих. То су: недовољна оптерећеност, оптимална оптерећеност и преоптерећеност. Ако је степен оптерећености толики да прелази

способности ученика и премашује његове снаге и могућности – говори се о преоптерећености.

Прегледом теоријских разматрања и различитих аспеката оптерећености ученика, у досадашњим истраживањима, лако се да уочити да је тај проблем у тесној вези са питањем образовања у целини, пре свега питањем наставе, а тиме и избора наставних садржаја и конципирања наставних планова и програма.

Разматрањем питања оптерећености, аутори у центар стављају питање обима и избора наставних садржаја које ученици треба да савладају, као и конципирање наставних планова и програма. Ово питање, опет, у непосредној је вези са познатим дидактичким теоријама образовања, које произилазе из различитих дефиниција образовања и које се јављају на основу дилеме: чиме се руководити при избору наставних садржаја општег образовања?

Савремене теоријске тенденције у избору наставних садржаја крећу се у смеру превладавања слабости и једностраних схватања традиционалних, класичних теорија образовања: пре свега традиционалног дидактичког материјализма, а затим и дидактичког формализма и дидактичког утилитаризма.

Савремене теорије о избору наставних садржаја, поред међусобних разлика које их карактеришу, све су, између осталог, усмерене на превазилажење енциклопедизма, формализма, вербализма, пасивности у настави, посматрајући све то као чиниоце који отежавају наставни процес, умањујући његове резултате.

Већи део критике аутори су усмерили на указивање штетних последица проширивања наставног градива преопширним наставним плановима и програмима, који у великој мери, због своје предимензионираности и често недовољне усклађености са добом ученика, доприносе преоптерећености ученика.

Овај рад, у свом теоријском приступу, креће се у оквирима тзв. хуманистичке оријентације и приклања се оним схватањима хумане педагогије која ученика посматрају као целовиту личност, уз уважавање свих њених карактеристика а не само њеног когнитивног аспекта. Поред осталог, хуманистичко-персонална педагогија базира се на класичној формули: дете не само да се спрема за живот него живи... (Амонашвили). Ово је у складу са мишљењем Светомира Бојанина да облици мишљења детета нису ништа друго него облици учења. У том смислу сматра да школа која одгађа пуни живот за неко друго време, треба да нестане, а учење да се врати животу као његова иманентна суштина.

Теоријски део нашег рада завршили смо разматрањем проблема оптерећености кроз три различита аспекта која су разматрана у досадашњим истраживањима и релевантној литератури, а то су:

1. дидактичко-методички аспект,
2. психолошки аспект,
3. медицински аспект.

1. Дидактичко-методички аспект оптерећености обухвата временску и интелектуалну оптерећеност ученика и чиниоце те оптерећености.

На основу резултата испитивања временске оптерећености (коју су вршили Биондић, Розмарић, Фурлан, Ивић, Пешикан, Лазић, Круљ, Бркић и др.) и упоређивањем тих резултата са Лердовим нормама оптерећености ученика, добијен је податак да су наши ученици више оптерећени од норми које је Лерд предвидео за наставу и домаћи рад и то за 50 – 60 % од тих предвиђених норми.

Ова истраживања изнела су такође податак да је временска оптерећеност ученика велика и да она поступно расте од I до VIII разреда. Ивићево истраживање (1985), када је изнео податке укупног дневног, недељног и годишњег оптерећења ученика основне школе, алармантно је деловало на јавност чињеницом да је радно време школског детета (9,4 сата дневно) дуже од радног времена одраслих запослених. На основу истраживања које су вршили Бркић и сар. (1999), изнет је податак да укупна оптерећеност наставним и ваннаставним облицима рада превазилази законски дозвољену норму од 30 часова недељно у неким разредима основне школе (V раз. нпр), а осим тога резултати показују да су преко дозвољеног времена највише оптерећени ученици који постижу одличан успех.

Испитивања интелектуалне (квалитативне) оптерећености ученика, према неким ауторима (Ивић, Пешикан,) указала су на један методолошки проблем, а то је да не постоје поуздане педагошке норме на основу којих би се дало утврдити када наступа преоптерећеност. Проблем постаје још сложенији, кажу аутори, с обзиром на чињеницу да када би се емпиријским путем и дошло до таквих норми, оне би биле само статистички просеци. Ову тврдњу образлажу различитим индивидуалним и радним способностима, интересовањима и склоностима ученика, услед чега једна објективна метода која би довела до поузданих резултата – не постоји. Преостаје да се о преоптерећености ученика закључује на индиректан начин.

Говорећи о интелектуалној (квалитативној) оптерећености, аутори (Родић, Јанковић, Пешикан) наглашавају да се она односи на претеране захтеве у погледу обима градива које треба усвојити у краћем периоду и у погледу сложености, тежине и квалитета градива, које не одговара психофизичком добу ученика.

У одговору на питање шта све оптерећује школско дете, бројни аутори су анализирали чиниоце који доприносе оптерећености, наглашавајући да су сви они узајамно повезани и међусобно условљени.

На основу тога како су поједини аутори идентификовали ове чиниоце, ми смо та схватања покушали да систематизујемо анализом следећих најзначајнијих чинилаца оптерећености:

- наставни план и програм,
- дидактичко-методичка организација наставе,
- наставник,
- уџбеник,
- субјективне тешкоће ученика при учењу.

2. Психолошки аспект проблема оптерећености нарочито скреће пажњу на последице које ствара преоптерећеност школског детета школским обавезама.

У овом делу указали смо на резултате истраживања једног броја аутора (Бановић, Ивић, Пешикан) који су разматрајући последице преоптерећености посебно нагласили њихов штетан и далекосежан утицај на развој детета. Те последице могу бити: образовне, интелектуалне, физичке, васпитне и емоционалне.

Указујући на штетност ових последица, психолози су истакли значај мотивације као покретача развоја, која је могућа у условима када је наставно градиво прилагођено развојном нивоу ученика, односно развојним и узрасним могућностима деце.

Психолошким аспектом обухваћено је, такође, питање школских фобија, тј. страх од школе, изостајање са наставе, нарушени односи између ученика и наставника, избегавање разних школских обавеза и сл.

3. Медицински аспект оптерећености ученика истиче у први план да није најважније да дете само главом учествује у школском животу, а да се при том

занемарује тело и не води довољно рачуна о менталном здрављу ученика, јер последице не само што су веома штетне по здравље детета него су и тешко отклоњиве.

Поред умора и исцрпљености, као последице преоптерећености ученика јављају се телесни деформитети, поремећаји сна, раздражљивост, анемија, слабљење вида, инфективне болести, срчана обољења итд.

С тим у вези, овај аспект се бави питањем менталног здравља ученика основне школе и посебно наглашава потребу за примарном превенцијом како би се спречило ментално пропадање.

Критика која је с медицинског аспекта (посебно од стране појединих аутора, Бојанин, нпр.) упућена школи, залаже се за школу ослобођену од страха, претњи и репресија, за школу која ће будити радозналост код детета, потребу за учењем и створити ментално и физички здраву и слободну личност.

Ова критика, у извесној мери аподиктична, понекад црно – бела, понекад немилосрдна, у сваком случају је провокативна и таква да никада не оставља равнодушним.

Довољно је само ових неколико примера физичких и физиолошких последица, на које су аутори указали, па да буде јасно колико су узроци због којих оне настају озбиљан и ометајући фактор у развоју детета.

Подаци о последицама преоптерећености учвршћују нас у уверењу да је корисно и потребно да се бавимо овим проблемом, да га анализирамо и поткрепимо емпиријским налазима како бисмо допринели стварању ефикасније школе и хуманијем месту ученика у њој.

Емпиријски део рада потврдио је констатацију с почетка нашег излагања, коју су изнели бројни аутори, да је испитивање проблема оптерећености врло сложено питање.

У основи нашег истраживања условљеног предметом, циљем и задацима, формулацијом и појмовним одређењем проблема истраживања, било је емпиријско испитивање ставова три групе испитаника.

У дефинисању основних појмова пошли смо од оних које садржи наслов наше теме. У том смислу дефинисали смо:

- појам став,
- појмове: наставник, родитељ, ученик и млади,
- појам оптерећености,
- појам школске обавезе.

Овом приликом задржаћемо се само на дефинисању појма оптерећеност. У Педагошком лексикону (ЗЗУИНС, РС, БГД, 1996) овај појам се дефинише као: “физички и психички напор који ученик улаже у извршавање школских обавеза; до преоптерећености долази када се ученику постављају превелики захтеви које он није у стању да изврши или их извршава уз велике напоре, што се неповољно одражава на његово психичко и физичко здравље (велики број часова, обимом непримерено градиво, неодговарајући учбеници, тешки домаћи задаци...)”.

Основни циљ нашег истраживања је био: утврдити сагласност наставника, родитеља и ученика у погледу ставова о степену оптерећености ученика школским обавезама. У складу са циљем поставили смо и задатке истраживања. Настојали смо да дођемо до одређених сазнања о томе:

- колико је временско оптерећење ученика основне школе свим школским обавезама и каква је дистрибуција тог оптерећења (дневна, недељна, годишња);
- какве ставове о оптерећености имају различите категорије испитаника (наставника, родитеља, ученика);
- постоји ли паралелизам (слагање) у тим ставовима и
- постоје ли разлике у ставовима с обзиром на неке личне карактеристике и обележја испитаника.

У складу са постављеним циљем и задацима, пошли смо од три опште хипотезе којима тврдимо да не постоје статистички значајне разлике у ставовима о оптерећености између наставника, родитеља и ученика, као ни у ставовима о степену оптерећености између наставника и родитеља са једне и ученика са друге стране и да не постоје статистички значајне разлике у односу на нека лична обележја групе којој припада свака од ове три категорије испитаника. У оквиру ове три опште, поставили смо и посебне хипотезе које покривају цео испитивани проблем.

Варијабле које покривају димензије које смо анализирали, поделили смо на независне и зависне.

У групи независних варијабли за ученике су то: пол, доб, школски успех;

- за родитеље: пол, образовни ниво и школски успех детета;
- за наставнике: пол, радно искуство и образовни ниво.

Као независну варијаблу посматрали смо и квантитативну временску оптерећеност (дневну, недељну, годишњу).

Зависне варијабле представљају ставови наставника, родитеља и ученика према оптерећености.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основна метода која је била примењена је дескриптивна метода. Од техника истраживања примењено је анкетирање и скалирање, а користили смо се и техником проучавања педагошке документације.

Од инструмената примењени су упитници за наставнике, родитеље и ученике, а у оквиру тога скала процене и скала рангова. Једно питање у упитнику је било питање отвореног типа.

Истраживањем је обухваћен узорак од укупно 515 испитаника подељених у три подузорка, односно три категорије:

1. ученици IV и VIII разреда (по два одељења) из три основне школе у Сомбору, различитог пола, доби и школског успеха, укупно 258 ученика;
2. родитељи испитаних ученика: различитог пола, стручне спреме и школског успеха који постижу њихова деца, укупно 225 испитаника;
3. наставници: из три основне школе који предају испитаним ученицима, укупно 32 наставника различитог пола, стручне спреме и различитог радног искуства.

Статистичка обрада заснивала се на утврђивању значајности разлике учесталости по градацијама два обележја посматрања, преко израчунавања Хи-квадрат теста два независна узорка, затим процене значајности разлике два независна узорка помоћу Студентовог т-теста, као и процена степена повезаности две дистрибуције рангова, тј. примењена је корелација рангова.

Примењени статистички поступци имали су за циљ проверавање постављених хипотеза, њихово доказивање, односно оповргавање.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Анализа и интерпретација резултата истраживања, усмерена ка циљу овога рада, настоји да установи постоји ли сагласност наставника, родитеља и ученика у погледу ставова о степену оптерећености, као и да установи детерминишуће дејство групе независних на зависну варијаблу, посматране у нашем истраживању.

Наш први истраживачки задатак је био да утврдимо стварну временску оптерећеност ученика основне школе наставним и ваннаставним активностима.

На основу истраживања и анализом педагошке документације долазимо до закључка да Наставни план за основну школу није у потпуности усклађен са законским одредбама о могућем оптерећењу ученика часовима редовне наставе.

Када се посматра ангажованост ученика и у ваннаставним активностима, укупна оптерећеност превазилази законски дозвољену норму од 30 часова недељно.

Ако се овоме дода и време потребно за учење и израду домаћих задатака, онда то време прелази и норму од 40 часова недељно, што је иначе недељна норма одраслог запосленог човека.

Ово нам намеће питање: чиме се оправдава потреба да деца, тј. ученици имају дужи радни дан од одраслих, без обзира у ком су степену оптерећени?

На основу добијених података, преко извршених задатака које смо поставили и тестирањем свих осам помоћних хипотеза у оквиру прве опште хипотезе, можемо закључити да се прва општа хипотеза, која каже да не постоји значајна разлика у ставовима о оптерећености ученика, између наставника, родитеља и ученика, не може усвојити у потпуности и на целом узорку, с обзиром на податак да су добијене статистички значајне или високо значајне разлике у ставовима између родитеља и ученика, и то:

- у погледу процене степена оптерећености,
- у процени времена потребног за учење,
- у процени времена потребног за одмор,
- у процени става да ученици немају довољно слободног времена.

Разлике у ставовима између наставника и ученика и између наставника и родитеља нису статистички значајне, ни на нивоу 0.05, ни на нивоу 0.01 значајности, те се прва општа хипотеза, у том делу и на основу потврђених помоћних хипотеза, усваја. Нису добијене статистички значајне разлике у ставовима између наставника и ученика и наставника и родитеља у погледу:

- степена оптерећености,
- процене времена потребног за учење,
- процене времена потребног за одмор,
- слободног времена ученика,
- мишљења да су бољи ученици више оптерећени него слабији.

Такође, нема статистички значајне разлике (тј. у извесној мери постоји паралелизам) у ставовима наставника, родитеља и ученика према значају неких фактора који доприносе оптерећености ученика, као и према значају неких мера које би допринеле растерећењу ученика.

У укупној ранг листи фактора који највише доприносе оптерећености, према одговорима наставника ученика и родитеља, прво место заузима обимно и тешко градиво, друго и треће место деле: велики број часова и поједини тешки предмети, на четвртом месту је наставник са превеликим захтевима, на 5. велики број домаћих задатака, 6. место: строги критеријуми оцењивања, 7. место: некавалитетни уџбеници, 8. место: допунски васпитно-образовни рад, 9. и 10. место деле додатни васпитно-образовни рад и слободне активности као фактори који, на најнижем месту на ранг листи, најмање доприносе оптерећености ученика.

Израчунати коефицијент корелације рангова, на основу датих одговора родитеља и ученика и родитеља и наставника, показује да је повезаност посматраних појава веома значајна, док је та повезаност између ученика и наставника само значајна, што указује да постоји паралелизам, односно слагање у ставовима родитеља и ученика, родитеља и наставника и ученика и наставника, када је у питању смањење обима градива као најефикасније мере у низу предложених мера за растерећење ученика.

У погледу ранжираних мера за растерећење ученика које су испитани наставници, родитељи и ученици стављали на остала места у рангу, на основу израчунатих коефицијената, дошли смо до податка да повезаност у одговорима није значајна.

Што се тиче процене степена оптерећености, одговори указују да постоји веће слагање између наставника и ученика и наставника и родитеља, док разлике постоје између родитеља и ученика.

Највећи број испитаника у сва три подзорка, укупно 41,75%, изнео је своју сагласност са ставом да су ученици доста оптерећени (4. степен), 28,54% сматра да су умерено оптерећени (3. степен), а 25,05% да су веома оптерећени (5. степен). Укупно 66,80%, дакле, више од половине, сматра да су ученици веома и доста оптерећени (4. и 5. степен). На основу ових одговора, закључујемо да преоптерећеност ученика постоји. Овај податак је у складу са неким раније спроведеним истраживањима, поменућемо Коцићево истраживање, нпр.

Одбачена је наша друга општа хипотеза да не постоје статистички значајне разлике између наставника и родитеља, са једне, и ученика, са друге стране, у процени степена оптерећености ученика. Одбацивањем ове нулте хипотезе, прихватамо алтернативну хипотезу о постојању извесног тзв. генерацијског јаза. Ово наводи на закључак да су одрасли критичнији, објективнији, док се млади у извесној мери односе на начин који указује да нису у довољној мери способни да овај проблем потпуно сагледају и / или је то њихов начин одбране од непријатних последица које преоптерећеност оставља.

Трећа општа хипотеза нашег истраживања да нема статистички значајних разлика између наставника, родитеља и ученика у проценама степена оптерећености у односу на нека обележја и карактеристике сваке испитиване групе, не може се у потпуности и на целом узорку прихватити. Добијени подаци говоре следеће:

- За наставнике:
 - Пол наставника је варијабла која, према нашем истраживању, има утицај на став о оптерећености, наиме, испитаници женског пола у подзорку наставника, више су нагласили проблем оптерећености ученика.
 - Стручна спрема и дужина радног стажа су варијабле које не утичу битно на став наставника према степену оптерећености ученика.
- За родитеље:
 - Пол родитеља нема битан утицај при процени оптерећености, нити њихов образовни ниво, као што ни школски успех њиховог детета није варијабла која има битан утицај на ставове родитеља у погледу процене степена оптерећености.

- За ученике:
 - Пол ученика не утиче битно на ставове у погледу процене степена оптерећености.
 - Школски успех је варијабла која утиче, али умерено (значајност разлике постоји на нивоу 0.05, али не и на нивоу 0.01). Интересантан је податак да су ученици са слабијим школским успехом више нагласили проблем оптерећености.
 - Доб ученика је варијабла која је у нашем истраживању показала да у великој мери утиче на став о оптерећености; старији ученици (8. разред) у већој мери наглашавају оптерећеност. Овај податак указује на критичност старијих ученика који објективније и озбиљније процењују обавезе које морају извршити него млађи ученици (4. разред).

ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕДЛОЗИ ЗА МОГУЋА РАСТЕРЕЋЕЊА УЧЕНИКА

На основу спроведеног истраживања и извршене анализе добијених података, можемо извести неколико општих закључака:

1. Оптерећеност ученика је проблем који је у великој мери присутан у нашој васпитно-образовној пракси. Испитивањем ставова наставника, родитеља и ученика о степену оптерећености ученика школским обавезама, дошли смо до податка који ову констатацију потврђују. То указује на постојање проблема преоптерећености ученика.
2. Преоптерећеност има непосредно дејство на стицање знања, односно на ефикасност образовања.
3. Убрзани темпо пораста укупног фонда знања и тенденција гомилања великог броја информација, не би смели да померају границу учениковог оптерећења до угрожености учениковог менталног и физичког здравља.
4. Чињеница да преоптерећеност нарушава физичко и ментално здравље ученика забрињава и тражи хитно превладавање оваквог стања.
5. Постоји ли реална могућност да се ученици растерете, а да то не иде на штету њиховог општег образовања? Одговор на ово питање зависи

од успешности у решавању сукоба између захтева за стицањем основног – општег образовања, које је у вези са развојем науке са једне стране, и могућностима усвајања свих тих знања од стране ученика, са друге стране, с обзиром на психолошке захтеве који постављају границе оптерећености преко којих се не може ићи без опасности по развој ученика.

6. Процес растерећења ученика претпоставља и процес модернизације наставе и целокупног васпитно-образовног система, што налаже пре свега:

- редукцију градива, тј. смањивање садржаја наставних програма,
- унапређење целокупне педагошке организације школе,
- обезбеђење материјалних и кадровских услова,
- коришћење нових, савремених метода у настави,
- унапређење образовне технологије и усавршавање наставе,
- оспособљавање ученика за учење, за активно учење и самосталан рад,
- побољшање квалитета уџбеника,
- прилагођавање школских обавеза и активности могућностима доби ученика и давање предности оним садржајима и активностима који подстичу стваралаштво и креативност,
- стално вођење рачуна о интересима, мотивацији и потребама детета, тј. ученика.

Ово би биле само неке од могућих мера у превенцији и сузбијању дејства фактора који доводе до преоптерећености ученика, као неопходних претпоставки на путу значајних промена и потребних трансформација наше основне школе и целог васпитно-образовног система, чиме би школа остварила свој циљ и заузела место у друштву које јој припада.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили, Ш. А. (1999): *Школа живића*, Београд.
2. Атлагић, М. (1981): *Основни чиниоци преоптерећености ученика*, Педагошка стварност бр. 4, Нови Сад

3. Бановић, А. (1957): *Проблем оптерећености наших ученика*, Београд: Нолит.
4. Биондић, С., Фурлан, И., Розмарић, А. (1981): *Оптерећености ученика основне школе*, Школске новине, Загреб: Библиотека Сувремена школа.
5. Бојанин С. (1990): *Школа као болест*, Београд: Библиотека 20. век.
6. Бојанин, С., Дамјан, Ђ. (1983): *Школа у систему свеобухватне заштитне менталној здравља деце и омладине*, Педагошка стварност бр. 2, Нови Сад.
7. Бојанин, С. (1983): *Ментална хигијена и васпитно-образовни процес*, Педагошка стварност, бр. 7, Нови Сад.
8. Бркић, П. и сар. (1999): *Временска оптерећености ученика*, Београд: Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
9. Бркић, П., Петровић, К. (1991): *Анализа временске оптерећености ученика наставом и ваннаставним активностима*, Београд: Министарство просвете РС.
10. *Закон о основној школи* (1992), Службени гласник РС, бр. 52.
11. Ивић, И. (1985): *Оптерећење ученика основне школе*, Настава и васпитање, бр. 5, Београд.
12. Јанковић, П. (1994): *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
13. Круљ, Р., Обрадовић, Б. (1998): *Проблем оптерећености ученика и реформа школства*, Педагогија, бр. 4, Београд.
14. Милојковић, С. (1991): *Ставови наставника о оптерећености ученика основне школе*, Педагошка стварност, бр. 1-2, Нови Сад.
15. *Педагошки лексикон* (1996), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Пешикан, А. (1990): *Још једном о оптерећености ученика*, Настава и васпитање, бр. 5, Београд.
17. Прентовић, Р. (1981): *Проблем оптерећености ученика културолошке средине образовног центра Карловачка гимназија*, у Сремским Карловцима, Педагошка стварност, бр. 8, Нови Сад.
18. Родић, Р., Костовић, С., Ђерманов, Ј. (1991): *Преоптерећености ученика основне школе*, Педагошка стварност, бр. 9-10, Нови Сад.

Summary: In the theoretic part of this paper, we discuss the problem of overburdening students from the aspect of didactics and methodology, from the aspect of psychology and medicine, and from the aspect of bad consequences, which overburdening with school duties can have on full development of children.

The empiric research has been carried out in order to know attitudes of students, parents and teachers towards burdening students with school duties. The elementary questions, which required answers, were the following: Are school and school duties a burden for schoolchildren, and if yes, to what extent? Are attitudes of students, parents and teachers concerning overburdening of schoolchildren in accordance or not?

The research sample included 515 examinees, divided into three sub-samples (258 students, 225 parents and 32 teachers). Our hypothesis was that that there were no significant differences between the attitudes of students, parents and teachers. Research results do not prove this hypothesis in full. There are statistically significant and highly significant differences between the attitudes of students and parents. These differences refer to different evaluation of overburdening level, to different evaluation of time students need for study and rest, and to different attitudes towards students' time off. However, there are no significant statistic differences between the attitudes of teachers and students, and between teachers and parents concerning the level of overburdening of schoolchildren, concerning time needed for study, time needed for rest and inadequate time off, and concerning the fact that better students are even more overburdened than bad ones.

The results also indicate no significant statistic differences, but parallelism in attitudes of teachers, parents and students, concerning some factors, which have influence on overburdening schoolchildren. The same results refer to the importance of certain measures, which, we believe, can unburden students.

All relevant research results lead us to conclude that we do have a problem of overburdening of students in our educational practice.

This ascertainment has been proved by the results of examining teachers', parents', and students' attitudes about the overburdening of schoolchildren with school duties.

Key words: burdening, overburdening, student, school, school duties.

Резюме: В теоретической части этой работы рассматривается проблема большой нагрузки учеников в трех различных аспектах: дидактическо-методическом, психологическом и медицинском, и указывается на вредные последствия перегруженности школьными обязанностями на совокупное развитие ребенка.

Эмпирическое исследование, сделанное чтобы установить мнения учителей, родителей и учеников о нагрузке учеников школьными обязанностями, начинается основным вопросом: нагружает ли и в каком степени, по мнению этих трех группах опрашиваемых, школа и школьные обязанности ученика; основная цель была определить существует ли согласие между учителями, родителями и учениками, во взглядах о степени нагрузки учеников школьными обязанностями.

Результаты исследования, полученные на группе от 555 опрашиваемых, разделенных в три группы (258 учеников, 225 родителей, 32 учителя) показали что гипотезу (о том что не существуют значительные различия во взглядах о нагрузке учеников между учителями, родителями и учениками) невозможно усвоить полностью и на целой группе, имея в виду тот факт что получены статистически значительные или весьма значительные различия во взглядах между родителями и учениками, прежде всего: оценивая степень нагрузки, оценивая время необходимое для учебы, оценивая время необходимое для отдыха, и оценивая мнение что ученикам не хватает свободного времени, а не получены статистически значительные различия во взглядах между учителями и учениками, и учителями и родителями о: степени нагрузки, о оценке времени нужного для учебы, в оценке времени

нужного для отдыха, о мнении что у учениках нет достаточно свободного времени, и о том что лучшие ученики более нагружены чем худшие.

Также, нет статистически значительных различий во взглядах учителей, родителей и учеников, т.е. в некотором степени является параллелизм некоторых причин способствующих нагрузке учеников, а также и параллелизм относящийся к важности некоторых мер которые помогли бы разгрузке учеников.

На основании всех данных полученных исследованием, можно сделать общий вывод, что нагрузка учеников является проблемой, в большой мере присутствующей в нашей воспитательно-образовательной практике.

Исследованием взглядов учителей, родителей и учеников о степени нагрузки учеников школьными обязанностями, мы получили данные подтверждающие эту констатацию и указывающие на существование проблемы перегруженности учеников начальной школы.

Стержневые слова: нагрузка, перегруженность, ученик, школа, школьные обязанности.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

СНЕЖАНА ШАРАНЧИЋ - ЧУТУРА

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09-3

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.33-58

Примљено: 18. 11. 2001.

НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У САВРЕМЕНОЈ СРПСКОЈ ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: Сврха овог рада је да покаже, бар донекле, колико је и како је српски национални идентитет препознатљив и присутан у савременој српској прози за децу. За ову прилику ограничиће се на дела Драгана Лакићевића (*Бајка о јабуци, Мач кнеза Стефана и Вићез Вилне њоре*) и Тиодора Росића (*Долина јорјована и Госјодар седам брејова*) премда она нису једина која су занимљива за дату тему.

Циљ овог рада је да на поменутих делима покаже какав је однос савремене српске књижевности за децу према књижевној традицији, пре свега према народној књижевности и митологији. Тако ће се показати да савремена књижевност за децу чува и негује особености српског националног књижевног, духовног идентитета, да се препознајемо и проналазимо у својој традицији која и даље живи, не много измењена, и у делима савремених српских прозаиста за децу.

Кључне речи: савремена српска проза за децу (Д. Лакићевић, Т. Росић, С. Велмар-Јанковић, З. Кубуровић, итд.), народна књижевност, предање, традиција, национални идентитет.

I

На почетку се намеће питање шта је национални идентитет једне књижевности, шта га чини. Јован Деретић у својој књизи *Пути српске књижевности* каже да се национални идентитет једне литературе више доживљава но што се може исцрпно описати и одредити. Ипак, Деретић додаје да се национални

идентитет остварује пре свега на временском плану тако што открива повезаност различитих, временски удаљених делова исте књижевности (Деретић, 1996, стр. 46). Из тога проистиче да је за сваку књижевност која трага за сопственим идентитетом битно да има свест о самој себи, да зна своје корене, своју традицију. Идентитет једне књижевности крије се, дакле, у њеном односу према традицији, а не у језику, простору или етничким особинама датог народа. У поменутој књизи Јован Деретић говори о проблемима који настају ако идентитет једне књижевности поистоветимо са језиком на ком настаје, или ако га омеђимо на простор државе датог народа, или, ако попут Брингјера, књижевност тумачимо тзв. генијем расе. То нас увек наводи на некњижевна размишљања. У том духу, ми не трагамо за појединачним особинама које чине националност једне литературе, већ трагамо за односима који једну литературу чине особеном, национално препознатљивом. Међу тим односима, однос према традицији је кључан.

Сада се, пак, намеће питање шта је традиција. Одредити појам "традиција" није лако, барем нам у томе не могу помоћи уџбеници теорије књижевности, у којима, како истиче Светозар Петровић, не можемо чак ни предвидети место где би се објашњење тог појма могло пронаћи, а камоли да га без муке нађемо. Тако, изгледа да се "традиција" налази изван система теорије књижевности и помиње се узгред, кад и ако затреба. Ипак, Светозар Петровић нуди своје одређење па бисмо под традицијом могли подразумевати "умјетнички значајан међуоднос књижевних текстова" (Петровић, 1972, стр. 499-511).

Чини се да право објашњење проналазимо на другој страни. У својој *Антологији српској ђесништва* Миодраг Павловић каже да под традицијом подразумевамо "онај део књижевне историје који вреди памтити и преносити" (Павловић, 1964, стр. 76). Реч је о везама које постоје међу ствараоцима различитих епоха, о континуитету који постоји у оквиру једне књижевности. За нас је битно и тзв. афирмативно поимање традиције, карактеристично за Миодрага Павловића као Елиотовог истомишљеника. Традиција је скуп вредности из прошлости, она је полазиште за стварање нових дела, а не бремене кога се треба ослободити. Елиотова идеја, коју прихвата и Павловић, а која је битна за овај рад, јесте да се традиција не добија на поклон, не наслеђује се механички, већ се непрекидно, систематски, увек изнова открива. Да би традиција постала део једне културе, мора бити жива. То значи да мора бити присутна у делима која настају, у савременом књижевном стварању. Овај рад ће настојати да покаже да

српска традиција постоји и живи у савременој прози за децу, која је на особен начин изнова открива и интерпретира.

Суштину српског националног бића савремена књижевност за децу оживљава и чува тако што своје упориште проналази у народним песмама, приповеткама, предањима... При том се не удаљава од митолошког контекста из ког израста онај већи део усмене традиције. Не само да се не удаљава, већ напротив, обилује митолошким наслојавањима. С обзиром на то да су бројни мотиви усмене традиције изузетно стари, везани за паганско време и стару српску религију и митологију, није необично што их данас проналазимо у савременим делима за децу која настају из овог врела српске духовности. Занимљиво је и драгоцено то што у делима за децу Драгана Лакићевића, Тиодора Росића, Светлане Велмар - Јанковић и других, ове мотиве проналазимо у готово неизмењеном, фолклорно аутентичном облику. Колико се тиме потврђује немогућност окоштавања усмене традиције, толико се и спречава окоштавање модерне прозе за децу.

Но, намеће се још једно питање: откуда такво настојање у савременој српској књижевности за децу? Откуда потреба да се у урбану прозу за компјутерске нараштаје XXI века усели чудесан митолошки свет паганских Срба, откуда потреба да се свакодневни жаргон замени језиком Вукових певача?

Позивање на мит, присутност легенди, обичаја, постојање усмене традиције уопште у данашњој књижевности за децу, представља, може бити, алтернативу постојећем свету. То је израз потребе за променом, за другачијим светом. Позивање модерних прозаиста на фолклор представља израз страха савременог човека и друштва од тоталитарности и жељу за различитошћу, представља давну људску потребу да се искоракне из тескобе, суровости и животарења у овом свету принуде. Тако усмена традиција савременом човеку нуди оно што му је потребно: и небо и доњи свет, веру у хармонију човека и природе, веру у сазнање, дарује му сећање на време кад је знао немушти језик, кад је друговао са чудесним бићима. Тако духовно наслеђе употпуњује овај свет и чини га пространијим у времену у ком пространости никад довољно.

Тако савремена књижевност за децу сећа одрасле читаоце на оно што позаборављаше, а оне којима је намењена, најмлађе, на време упућује на корене, на духовност из које су потекли, надајући се да ће национални идентитет, да ће аутентична српска духовност у њима заживети као саставни део бића.

II

Бајка о Јабуци Драгана Лакићевића је по много чему особено, занимљиво и драгоцено дело у савременој српској прози за децу. Није случајно што у називу дела Лакићевић употребљава јасну жанровску одредницу - то је *бајка* о Јабуци. Бајка као жанр представља својеврстан облик колективног, митског памћења, па иако модерно приповедање у овом делу одступа од традиционалне схеме усмене, народне бајке, ипак задржава суштинску самосвојност жанра. Тако оквир бајке допушта пуну слободу за кретање по митским просторима, а они су нам отворени већ на самом почетку Лакићевићевог дела.

"... Шума је сва од живих бића. Дрво има душу. Никад не знаш када ће ти које дрво помоћи. (...) Свако је дрво у вези са неким човеком. Ако умре човек, неко дрво се осуши, макар за то дрво нико није знао. Ако погине дрво, човеку неће бити добро. Ништа не живи случајно..." (Лакићевић, 1994, стр. 24). Дакле, већ на самом почетку писац одређује своје стајалиште као истоветно са српском народном традицијом. Тако младог читаоца усмерава ка другачијем поимању живота.

По старој српској религији и митологији свако дрво има душу, оно је једно од најчешћих станишта душе, оно је замена за храм, каткад је и само дрво божанство... Старо паганско, српско народно веровање, засновано на анимистичком поимању света, још живи и траје. Лакићевић наведеним одломком оживљава још једно српско веровање: дрвеће може бити добро и зло. Оно може да помаже човеку, да га штити, да му испуњава све жеље. Таква је леска, липа, јела, такви су бор и храст. Но, дрвеће може и наудити човеку. Тако наша народна традиција казује да не ваља преноћити под орахом, да у зовиној крошњи бораве вештице... (Чајкановић, 1994).

Директно позивање на народну усмену поезију имамо у следећем одломку: "...Слушала је Јабука како наглас читају стару песмарицу у којој се помињала од злата јабука коју јунаци дарују девојкама као љубавно знамење..." (Лакићевић, 1994, стр. 26).

Нешто касније Лакићевић понавља и разрађује: "...У стара времена младићи су на веридби девојци давали јабуку. Ако је девојка узме, значи да она пристаје да се уда за младића. Јабука је била исто што и прстен..." (Лакићевић, 1994, стр. 48). Доказ да су Лакићевићеви наводи истоветни са српским народним обичајима проналазимо, међу осталим, и у књизи Веселина Чајкановића о веровањима Срба о појединим биљкама. Бројни су примери да

младићи и девојке од милоште бацају јабуке једно на друго, о прошевини је јабука неизоставан дар те се отуда у нашем народу просци зову "јабучари"; јабука се ставља на сватовску заставу, а младенци је касније поједу; сватови се не пуштају у девојачку кућу пре но што из пушке погоде јабуку; млада преко куће баца јабуку итд. (в. Чајкановић, 1994, стр. 95).

Јабука од злата, коју Лакићевић помиње, за коју касније каже да је чувају цинови, као митски мотив постоји у нашим народним бајкама. Тако се фолклорно, литерарно наслеђе на ненаметљив начин преноси у савремену књижевност за децу. Ала, у бајци *Биберче*, краде златне јабуке; јунак у бајци *Очев њрс* мора цару донети златну јабуку; златни плод из ноћи у ноћ чувају, а не сачувају, браћа из бајке *Злајна јабука и девети њауница*; помиње се и у бајци *Срећни саји* итд.

Да јабука има чаробне моћи, на шта нас такође подсећа Лакићевић, наш народ заиста верује: "...Јабукова граница се понекад јавља и као магична шиљика. У једној приповетки девојка избавља заклетог јелена на тај начин што га удара трима младицама од јабуке и крушке. (...) У вези са магичном снагом јабуке постао је вероватно и пропис да, кад се детету први пут облачи кошуљица, треба кроз њу пропустити јабуку (да би дете било румено, ЗНЖОЈС, 7, 186)..." (Чајкановић, 1994, стр. 50).

Поменута је занимљива појединост: златну јабуку чувају цинови. Нешто касније, Лакићевић додаје: "...Јабука је бојја биљка. У земљи њен корен чува змај..." (Лакићевић, 1994, стр. 53). Ако су цинови као чувари златне јабуке произвольност, то не можемо рећи за змајеве. Ипак, српска народна традиција зна за змије или аждаје у таквој улози. То је, вероватно, везано за прадавну, паганску, симболичку представу космоса као дрвета чије корење, дакле доњи, хтонични свет, чувају змије, о чему говори Мелетински (Мелетински, б.г., стр. 217). Истина, Лакићевић не помиње змије, не помиње ни аждаје, па се можемо запитати да није и ово одступање од изворних народних веровања, тј. откуда змај у таквој улози. Срби верују да змај није ништа друго до крилата змија, штавише, верују да змај и настаје од змије коју људско око није видело девет година. Станишта змајева су различита, а једно је и пећина, дакле, место под земљом. Уосталом, ако је змај врста змије, а оне живе под земљом, није необично да и змајеви могу живети на истом месту. Тако се још једном показује истанчаност пишчевог познавања српских народних веровања.

У *Бајци о Јабуци* Драгана Лакићевића постепено, али доследно развија се и негује, обнавља својеврстан култ, поштовање биља, веровање у његове тајне, лековите моћи, обнавља се стара српска традиција. Позивајући се на митско поимање дрвета, Лакићевић поучава. Митско јединство свега живог, веза човека и природе је праоснов, нужност постојања коју нам писац сугерише, намеће као вид древне истине. Анимистичко веровање српског народа да свако дрво има душу, да воли и пати, да постоји као и човек, доследно је обновљено и поетски оживљено *Бајком о Јабуци*. На овакав начин писац лако, спонтано, уводи младог читаоца у свет паганске религије, у свет старих српских веровања која чине основу наше духовности и нашег живота.

Роман *Мач кнеза Стефана* Драгана Лакићевића је занимљива прича о старој теми - довијање српског народа да се одупре Турцима, да их надмудри и тако победи. Радња романа је смештена у средњи век (XIV-XV), а испричана је модерном техником. Мало је романа за децу који се користе унутрашњим монологом и током свести као наративном техником. Овај Лакићевићев роман, као и *Бајка о Јабуци*, писан је у форми кратке приче чиме је обезбеђена драматичност казивања, а тако и пажња читалаца. Кратке приповедне јединице се уклапају у целину романа више по систему асоцијација него по узрочности. Тако ћемо у овом роману за децу наћи и примере ретроспективног приповедања. Све ово су својеврсни квалитети дела, али за овај рад битније је нешто друго: поетско оживљавање историје српског народа, однос према народним легендама и предањима о славним владарима лозе Немањића и преношење митског наслеђа новим генерацијама.

Мач Стефана Немање, великог жупана, језгро је романа. Народно предање о мачу уплетено је ненаметљиво у ткиво романа, од почетних сцена до краја. Мач кнеза Стефана има чудотворну моћ да одређује судбину целог српског народа. По легенди, онај ко поседује мач, поседује власт. Није случајно што баш од гуслара Јована дечак Милош дознаје да је тајна историја мача велика, да од ње зависи судбина народа, да мач даје моћ и ономе ко га само гледа. У савременом роману за децу гуслари имају исту улогу: да преносе легенде, истине о свом народу. Тако се преноси, од уста до уста, легенда о мачу као извору неисцрпне енергије, духовности српског народа, о мачу као завештању предака из славне прошлости. Народна етика, епско јуначки кодекс части ког у српској традицији представљају три ствари: сабља (мач), коњ и жена, и у савре-

меном историјском роману за децу, наставља да живи у култу чудотворног мача.

И свети Сава, као један од Немањића и као део славне српске прошлости, има своје место у роману, али се појављује у свом изворном облику, више као паганско божанство него као светитељ у хришћанском контексту. Погледајмо тај одломак: "...Муја делибашу није видео, јер је био иза њега, али се сетио да је Мујо са својим аскерима обесио баба Смиљу јер се у њеној кући два дана скривао некакав путник издалека. Кад су зграбили бабу и почели је тући, она је рекла да је тај човек дошао у сумрак, да је имао дугу браду златних власи. Препознала је светог Саву, иако је био у просјачким ритама. Зато му је дала конак и погачу. Он је штапом прекрстио њену ливаду иза куће, намах се отворила земља и појавио извор живе воде - да баба не иде далеко на воду. Турци су чули за извор и дошли да га виде. Затрпавали га земљом и камењем, а вода једнако извирала. Бабу су обесили о липу крај куће, кад је рекла да је путник отишао у планину да обиђе своје вукове..." (Лакићевић, 1993, стр. 31).

То што свети Сава долази прерушен, као путник у просјачким ритама, није необично ако се зна да је управо он оличење старог паганског божанства. А стари богови воле да се прерушавају и тако путују земљом па искушавају гостопримство и веру свог народа. У многим народним легендама о светом Сави наћи ћемо поткрепљење реченом. У легенди *Свети Сава даје новаку нејакима* прерушио се у владику, у другој легенди *Свети Сава милостиви и немилостиви људи* путује као просјак, исто и у легенди *Свети Сава у просјацима*, па у *Свети Сава и бојати Гаван*, па у *Свети Сава сјасава њородицу* итд.

У наведеном одломку препознајемо и један стари српски обичај: сваком путнику просјаку ваља нешто уделити, ваља га лепо дочекати. Нећемо се дубље упуштати у корене гостопримства код Срба, али ћемо напоменути један од могућих разлога. Срби верују да сваки странац може бити прерушено божанство или божји изасланик. С обзиром на то да је Сава, поред светог Јована, Марка Краљевића, један од наших највећих путника, није чудно што га баба Смиља из Лакићевићевог романа лако препознаје. Може бити да је корен лепог националног обичаја у страху од могуће божје казне. Но, драгоценост је што обичај гостопримства постоји живо и данас и чини део српске културе.

Као награду за "конак и погачу" свети Сава учини чудо: штапом прекрсти ливаду и начини извор. Чудотворан Савин штап познају многе народне легенде. У једној, *Свети Сава, мачка и ријека Сава*, махне својом штаком и начини реку,

у другој, *Црно језеро*, штапом прекрсти лажљиве калуђере па их нестане и уместо свега поста црно језеро, исто начини кад штапом прекрсти дворе богатог Гавана у истоименој легенди. У легенди *Свети Сава и четири слуге* кад штаком прекрсти стену настане кула, а у легенди *Жена неродиља и свети Сава* штаком прекрсти женину утробу те ова убрзо роди, онда опет, кад прекрсти штаком неку воду начини у њој рибу, коју дотад нико није видео, а кад својим штапом удари по гробу, може да разговара са мртвима као у легенди *Свети Сава и њоси...* Много је легенди које памте чудотворну Савину штаку, и чудотворну и добротворну (Свети Сава у народном предању, 1990).

Није необично што свети Сава чини добра дела јер га народна традиција памти као онајвећег добротворца српског рода, као наследника паганског Дабога. У легендама се прича како Сава зна све занате и њима учи људе, како им уме сваку болест излечити, како их учи да граде куће с прозорима, а не да светлост воловима довлаче, како је изумео ковачки занат, па воденицу... У том духу је још једна појединост која се касније помиње у Лакићевићевом роману: свети Сава је заорао прву бразду, па је на тој њиви никло жито до јутра (Лакићевић, 1993, стр. 76). Ето основне спреге: добротворца и чудотвораца, спреге која се поштује и преноси до данас, као сећање на времена кад су такви људи Србијом путовали.

Веза светог Саве са вуковима је последњи мотив из наведеног одломка, мотив са изузетно снажном митском подлогом. Старо паганско српско божанство, чији су атрибути сачувани у лику светог Саве, имало је некад, првобитно, вучји облик. Познато је да је вук света, тотемска животиња у Срба, штавише, сматра се митским претком, родоначелником српског рода. Народне легенде памте светог Саву управо у спрези са вуковима, те се тако јавља као њихов старшина и заштитник, дели им храну, каткад и сам узима њихово обличје. Сасвим неочекивано, савремено дело за децу нас подсећа на овај део српске традиције, па нас упућује не само на народне легенде већ и на стару, паганску религију Срба.

Међу демонима старе религије и митологије је и Псоглава на коју нас такође подсећа Лакићевићев роман. Он је описује онако како је памти народно веровање: чудовиште псеће главе и људског тела, радо краде децу, кува их у казанима и једе, сва је чупава, од праменова вуне (уп. Лакићевић [1993, стр. 19, 20, 42] и Чајкановић [1994, стр. 311]). Занимљиво је поменути да приче о псоглавима и данас живе међу Србима. Једну је забележио Лакићевић од старице Миге Грујић из Колашина (Лакићевић, 1992, стр. 17). Овај хибридни демон, по-

знат и другим митологијама, у Лакићевићевом роману има јасну улогу. Псоглава непрестано лебди над Турцима као претња, изазива страх и тако слаби непријатеља. Мисао коју нам писац сугерише такође је јасна: традиција има јачину оружја, оног духовног.

Сличну функцију у роману *Мач кнеза Сџефана* има још један мотив: гусле. Османага је забранио сељацима, прича Лакићевић, да певају уз гусле јер не може истрпети звук тог "шејтанског" инструмента. Ага још и припрети да ће убити сваког ко гудалом преко њих превуче. Но, сељаци гусле ипак некако добаве, ни под тешким мукама не одају како, већ кажу да их је ђаво донео (Лакићевић, 1992, стр. 47).

И овде можемо препознати понешто из српске традиције. Епска јуначка поезија пева се, по правилу, уз гусле. Корен те врсте певања је у култу прецима, дакле мртвима. Уосталом, гусле се и израђују од јавора, који има важну улогу у поменутом култу (сандуци за мртве често се баш од јаворовине праве). Но, треба имати у виду још нешто: Срби верују да су ђаволи, каткад, инкарнације предака. Тако се први залогаш увек баца ђаволу - души претка, а оно што случајно падне под сто, не диже се јер припада истом. Ово веровање није искључиво српско, тако верују Руси, Немци, Французи и Грци, али је и српско. Отуда није чудно што гусле у Лакићевићевом роману бивају одређене као ђавољи инструмент. У контексту романа оне су, опет, један вид духовног, националног, изворно српског оружја. Османага то добро зна, зато их и не подноси. Оне симболишу народну традицију као снагу која може да угрози и силу попут турске. И национални дух је подједнако убојито оружје.

И наредни Лакићевићев роман за децу, *Вилез Вилине горе*, савремен је историјски роман. У њему говори о догађајима који су претходили Косовској бици и јунацима какви су Милош Обилић и Марко Крављевић, цар Душан и кнез Лазар, Бановић Страхиња... Радња романа је смештена на разним местима средњовековне Србије, а понајвише на митском простору који је истакнут у наслову дела - у Вилиној гори.

Опис Вилине горе, те сакралне територије у коју приступ имају само одабрани, у Лакићевићевом роману, потпуно одговара опису из једне црногорске народне легенде под истим називом, *Вилина јора* (уп. Лакићевић, 1999, стр. 91 и *Вилина јора*, 1971, стр. 134). Тиме је већ на почетку истакнуто да ће се писац и овим романом позивати на народну, усмену традицију.

Осим уобичајеног описа (златна стабла и бисер гране), за Вилину гору карактеристичне су још неке појединости. Цар Душан шаље Милоша Обилића, прича нам Лакићевић, да му из Вилине горе доведе коња, зелено ждребе зау-

здано змијом (Лакићевић, 1999, стр. 25). Уз помоћ виле, будуће посестриме, Милош ће пронаћи таквог коња и цару жељу испунити.

Може бити да се Лакићевић, при одабиру оваквог мотива, ослонио на народну песму о Марку Краљевићу коју је забележио Иван Ловрић:

"...Јаше коња Марко Краљевићу,
С једном змијом коња зауздаје,
а друга му за камцију служи..."

(Ловрић, 1948, стр. 107).

У Лакићевићевом роману измењен је јунак: уместо Марка, овде је Милош Обилић такав коњаник. У народној традицији често виле јашу на јеленима или на коњима и змијама их зауздавају. У песми Луке Марјановића вила "седла коња виленог, потпрегне га змијом крилатицом" (*Хрватске народне њјесме*, 1864, св. I). У песми *Марко Краљевић и вила бродарица* вила јаше на јелену ког змијом зауздава, а другом шиба по ребрима. Коњ зауздан змијом једно је од обележја којим се потврђује хтонична природа виле. Коњ (као и јелен) је животиња која у митском свету има функцију да повезује овај и онај свет преносећи душе умрлих. Таква улога доказује хтоничну природу ове животиње. У Лакићевићевом роману јунак сарађује са хтоничним бићима и осваја хтонични свет. Ово нас упућује на размишљање о хтоничној природи српских епских јунака какав је управо и Милош Обилић. Да српска усмена традиција јунацима приписује и хтоничне особине, сведочи, нпр. и песма *Јунак над јунацима* (Карацић, 1889), занимљива и зато што исту особину приписује и онима који нису Срби (три срца, хтонично обележје, имају потурица Мејо Ђурђевић, Муса Кесеџија, Алија Ђерзелез, црни Арапин).

Много је народних веровања оживело у Лакићевићевом роману: лековитост вилинских вода, обожавање дрвета (крушке), веровање да се демон попут аждаје једино ватром може уништити, веровање у аждаје као водене демоне...

Посебно је занимљиво веровање о рођењу Милоша Обилића. О томе постоје неколике народне легенде, а биће да се Лакићевић позива баш на ону коју је Вук забележио у Српском рјечнику о томе како је настало име Обилић (Карацић, 1987, стр. 476). Све што је о Милошевом рођењу Лакићевић рекао (да га је родила чобаница, или вила, а да му је отац змај, да на десној мишици има белег, младеж из ког расте вучја длака, да га је родила кобила па зато има коњску снагу) поклапа се са народним предањем. Штавише, Вукова белешка као да је дословце пренета у романсираној варијанти: цар Душан виде како неки

младић спава под дрветом а дише тако снажно да се гране повијају; забијену секиру крај младића, нико у царевој пратњи не може из дрвета ишчупати, а Милош, кад се пробуди, зачас, као од шале то учини па тако доспе у службу цара Душана (Лакићевић, 1999, стр. 15).

Говорећи о Милошевом натприродном пореклу, иначе уобичајеном за све српске јунаке, Лакићевић се, може бити, позвао и на народну песму *Милош Обилић змајски син*. По тој песми Милоша је родила чобаница са змајем и оставила га у планини где ће га наћи, задојити и однеговати вила Анђелија. Од ње ће и сазнати да "штогод има Србина јунака, (свакога су одојиле виле), многога су змајеви родили". Таквог, змајског, порекла, су и Марко Краљевић, Реља Крилатица, Љутица Богдан, Бановић Страхиња, Змај деспот Вук, Бановић Секула, Високи Стеван. Сваки од поменутих јунака, по српској традицији, има и змајевите белеге: на десној мишици "на младежу бич вучје длаке". Очито је, дакле, да се при грађењу своје слике лика Милоша Обилића, Лакићевић понајвише ослонио на народно предање, на легенду коју Срби приповедају, штавише дословно је пренео. Зато можемо рећи да на особен начин овим романом Лакићевић наставља српску традицију негујући култ Обилића. Тако младим читаоцима, на пријемчив начин, нуди роман о витезу Вилине горе, о Обилићу, који је био и остао једина и најтврђа српска вера.

С обзиром на то да Обилић у овом роману није приказан као историјски важна личност, бар није само тако приказан, с обзиром на то да писац Обилића приказује као јунака који се непрестано креће у митским просторима (он другује са вилама, путује по хтонској гори, по епифаном простору, он је митског порекла, он убија хтоничног демона - аждају, негује пагански култ поштовања крушке као негдашњег божанства), спојени су историја и мит, лик Обилића је целовитији, потпунији, а роман *Вийез Вилине горе* добио је на веродостојности и лепоти.

Од многих занимљивих мотива за нашу тему, одаберимо још један. У Студеници, у манастирској башти, Константин Философ говори Милошу о Мурату Оркановићу који се устремио на српске земље. О Мурату се прича као о чудовишту, кажу да се родио као змија, али су му спалили кошуљицу док га је мајка повијала, па оста неман у људском обличју. И за њега се прича да му бич расте на мишици (Лакићевић, 1999, стр. 83).

Опет се писац позива на народну, усмену традицију. У песми *Секула се у змију претворило* каже се:

"...Зар не знадеш, од Сибиња Јанко,
да ми јесмо гн'језда соколова,
а Турци су гн'језда гујињега..."

(Караџић, 1987, стр. 360).

Могуће је да су и следећи стихови послужили као поткрепљење:

"... Повила се шарка гуја љута
Од Азије, од Анадолије,
на Једрене наслонила главу,
а репом је Анадол притисла;
Ту је била за седам година,
па се диже од Једрена града,
те на српске земље кидисала:
то не била шарка гуја љута,
већ то била љута сила турска..."

Међу Србима је било распрострањено веровање да су Турци настали од змије, веровање, ево, сачувано у песмама. Такво схватање је везано за тотемистичку фазу поимања кад су поједини народи сматрани за потомке неких животиња. У Срба такву, родоначелничку улогу има вук. Иако је тотемистичка фаза и такав начин тумачења порекла народа превазиђен, није заборављен. Напротив, живи и даље у легендама и митовима који чувају прастару везу човека и животиње, а ево живи и у савременој прози за децу.

Појединост из Лакићевићевог романа, да су Мурату спалили кошуљицу по рођењу па је остао неман у људском облику, такође има своје утемељење у народној традицији. Српска народна бајка *Змија младожења* чува сличан мотив. И у бајци спаљивање кошуљице, уместо да избави јунака, онемогућује да се развије у човека, већ остаје заробљен у телу животиње, нестаје или умире, већ у зависности од варијанте.

На основу свега реченог јасно је да је Драган Лакићевић од оних писаца који одлично познају српску старину, паганску религију и митологију, народне обичаје и веровања, српску усмену традицију. Несумњиво је да овај писац не преза од употребе таквих наслојавања у делима за децу. Штавише, он доследно истрајава на њиховој употреби и то у изворном, неизмењеном облику.

Тиодор Росић и његова дела *Долина јорјована* и *Госјодар седам брејова*, заузимају посебно значајно место у савременој српској књижевности за децу. Кратке наративне форме које чине збирку прича *Госјодар седам брејова* су сажете, речите, мудре. Писане су стилски савршено уобличеним језиком, по чврстим, његошевски народним обрасцима. Оне носе у себи довољно драмских набоја, неочекиваности, заплета и преокрета да буду занимљиво штиво младим читаоцима. Ово је књига из које се учимо ваљаном стилу, неисквареном српском језику, бритком уму, суптилној духовитости и племенитом осећању. Но, посебна вредност је у томе што ова књига упућује младог читаоца у свет српске традиције, веровања, предања и митологије, у свет који је савременом детету посве нов и неистражен. Овом књигом је Тиодор Росић учинио исто што и Ивана Брлић - Мажуранић давне 1916. године својим *Причама из давнине* које су деци отвориле пут у свет словенске митологије и хрватске народне традиције и фолклора. Тиодор Росић овом књигом, отвара врата у свет српске народне традиције, фолклора, митологије.

Исту важност, исту лепоту има и Росићева књига бајки *Долина јорјована*. У првој бајци, по којој је збирка и добила име, делимично је обрађен мотив истоветан са оним у народној бајци *У лажи су крајке ноје*. У Росићевој бајци Урош Немањић креће на пут да тражи воду са Светог извора и браћу која се са тог пута нису вратила. Овакав почетак је готово истоветан са поменутом народном бајком у којој цар у дубокој старости тражи да му синови донесу свете воде не би ли се подмладио, прогледао. Два брата одлазе, а пошто се никако не враћају, на пут креће и најмлађи. Друго поклапање са народном бајком је у томе што јунаке у оба случаја саветује пустињак. Треће поклапање је у томе што у обе варијанте старија браћа хоће да преваре најмлађег кад стану пред оца, али се превара открије. Све остало у Росићевој бајци је оригинално. Тако можемо рећи да се писац очито радо ослања на стандардне народне обрасце у компоновању бајке, на уобичајен избор јунака и њихове функције, на карактеристичне мотиве, али све то Тиодор Росић уобличава на особен, оригиналан начин. Зато Росићеве бајке нису пука копија народних, нити су варијанте народних бајки, већ оригинална уметничка дела изузетне лепоте утемељена на српској народној традицији.

У истом духу је занимљива и бајка *Три ковчеја*. У њој упознајемо типичног див-јунака, Борила, који је виловит, смрт га неће, има четири руке, има три срца и три живота па га није лако победити. Те Борилеве смрти добро су скри-

вене у ковчезима које, на неком острву, змије чувају. Ко откопа и отвори ковчеге, погубиће Борила (Росић, 1995, стр. 12). Три Борилова срца чине га сродним епским јунацима у српској народној поезији. Три срца је имао Муса Кесеџија, па Марко жали што погуби бољег од себе; три срца има и Алија Ђерзелез, каткад и црни Арапин, затим Мејо Ђурђевић... Но три срца, по народном веровању, имају и виле. Може бити да је управо због тога одређен као "виловит", дакле, сродан вилама.

То што је Борилов живот ван његовог тела није необично, напротив то је стандардни мотив из народних бајки. Сетимо се бајке *Баш-Челик*. И његов живот је ван његовог тела (има једна планина, у њој лисица, у њеном срцу птица, у тој птици је Баш-Челиков живот). Исти мотив имамо и у народној бајци *Аждаја и царев син* у којој баба искушава аждају не би ли дознала где јој живот.

Ни остале појединости у Росићевој бајци нису произвољне него су утемељене на веровањима српског народа. Тако и опис острва на ком је скривен Борилов живот представља заправо слику оног, доњег света. Чајкановић наводи да Срби верују да овај свет од оног дели управо вода, река (в. Чајкановић, *Сшара српска религија и митологија*, стр. 86). Ни то што баш змије чувају ковчеге није случајно. Оне су, у српском веровању, хтоничне, сеновите, везане за доњи свет. У народној традицији оне су чуварке блага под земљом и спавају на местима где је благо закопано.

"... Тежишни мотив у бајци *Три ковчеја* узет је из српске средњовековне историје. Главни јунаци, синови краља Уроша, Драгутин и Милутин, такође су историјске личности. Сукоб браће о власт који се кроз предање и литературу провлачи као зла коб српског народа, писац је у овој бајци објаснио као последицу подле завере коју је припремила Драгутинова ташта како би се њен зет још за очева живота дочепао краљевског престола. Љубав према жени која је била ћерка угарског краља, заслепила је Драгутина до те мере да је склопио савез са троглавим чудовиштем Борилом, збацио оца с престола и завладао Србијом. Догађаје који се одвијају ван Србије бајкописац је померио у сферу маште и фантастике. (...) Од тренутка Милутинове победе над Борилом аутор радњу поново усмерава на тло Србије, у реалан живот. Коначни тријумф добра над силама зла дешава се у тренутку када се Драгутин одриче престола у корист свог брата Милутина..." (Милинковић, 1999).

И бајком *Лончарев син* Росић се потврдио као изванредан познавалац српске старине и традиције. У овој бајци јунак посматра учитеља како звижду-

ком дозива змије, па међу мноштвом одабира једну, сасвим белу, одсеца јој главу, пече месо на ватри и један комад поједе, а остало спреми у торбу. Кад и лончарев син кришом проба од тог меса стећи ће моћ разумевања говора животиња и биља, стећи ће немушти језик (Росић, 1995, стр. 67).

У српском народном веровању немушти језик се стиче на различите начине, један је управо онакав какав је Росић описао; други је уз сагласност змије, дакле добровољно, а пример имамо у народној бајци *Немуштини језик*; у народној бајци коју је забележио Драган Лакићевић - *Шта тправа збори* (Лакићевић, 1992, стр. 68), пије се вода у којој је змија скувана. У народним бајкама из Антологије В. Ђурића дознаћемо и за другачије начине стицања немуштог језика: кушањем одређене рибе, каткад је нечастиви дародавац ове моћи, каткад се она стиче од папрати која се на Ивањдан, у поноћ, убере итд.

Да познаје српска народна веровања о снази и моћи појединог биља, Росић је доказао овом бајком. Готово сва магијска својства о којима говори, истоветна су са веровањима Срба.

Но, посебно је занимљив мотив да виле знају лека против болести која све више обузима цареву кћи јединицу. Срби верују да су виле веште видарице, да знају лека свим ранама, да чак и мртве могу оживети (Ђорђевић, 1953, стр. 354). Да је тако сведоче и многе народне песме. У једној вила лечи Марковог побратима ког је из зависти устрелила, у другој вида самог Марка у боју рањеног, у трећој вида Змај Огњеног Вука. У народној причи *Правда и кривда* имамо исти мотив који умногоме личи на сцену из Росићеве бајке: "...Онђе он јадан стојећи чу у неко доба ноћи ће дођоше виле на извор, и купајући се почеше једна другој говорити:

- Знате ли, друге, да се огубала у краља ђевојка? Краљ је сазвао све љекаре, али је нико не може излијечити. Али да зна пак да узме сад од ове воде иза нас и да је њоме окупље, у дан и ноћ остала би здрава и тако да ко је глух, хром, исцијелио би се од ове воде..." (Ђурић, 1977, стр. 354).

Епски мит о Рељи Крилатици послужио је Росићу као главни мотив у бајци *Реља Крилатица и Тројан*. И ову бајку писац је градио по узору на народну традицију, према фолклорним моделима, понајвише по узору на бајку *Аждаја и царев син*. Но, оно што је посебно занимљиво јесте лик Тројана, грађен добрим делом по узору на причу коју је Вук Караџић забележио у свом Рјечнику: Тројан је троглаво, ноћно божанство, плаши се сунца које га не сме затећи, јер ће тад погинути, дању спава, а ноћу иде, па љуби и краде жене и де-

војке... Све ове појединости доследно су употребљене у Росићевој бајци. Занимљиво је да Росић Тројана каткад назива Сребрни цар. Сребрни цар је познат српској народној традицији. Забележен је у песми из Петрановићеве збирке *Анђели благо дијеле*. У песми је реч о становницима града Тројана који се не моле богу истиноме, већ се моле богу сребрном. Росићева бајка чува елементе паганске религије говорећи о идолопоклонству, обожавању кипова од сребра, о неким обредним жртвеним радњама. Овакво наслојавање чини бајку још богатијом. И појединост да се у бајци Тројану приносе жртве, има своје утемељење у народној поезији. "...Успомену на овакву мешовиту жртву имамо и у песми *Безакоње у Тројану прагу* (Новица Шаулић, *Српске народне њјесме*, Београд, 1929, стр. 24) у којој се каже да је аждаја у језеру поред града Тројана добијала сваког дана овцу и девојку..."(Чајкановић, 1994, стр. 208).

Поменимо и начин на који Тројан отима девојке. Опис готово у потпуности одговара описима из народних бајки када змајеви отимају девојке. Тако је у *Чардаку ни на небу ни на земљи*, у *Сшојши и Младену*, у *Баш-Челику* где некаква сила, уз велику хуку, уз силан ветар, у мрклом мраку, долеће и граби девојку.

И бајка *Језеро на Мокрој јори* се ослања на народну традицију. У језеру, крај града Јелеча, живе златоруни ован, црни бик и сребрни пастув, приповеда Тиодор Росић. Каткад излазе из језера и паре се са стадима оваца, крава и кобила која припадају браћи Војину и Димитрију. Но, све што се ојагни, отели и ождреби, о Ђурђевдану оде у језеро. Тако је браћи сваке године пропадао голем иметак... Овај мотив из Росићеве бајке у многоме подсећа на две народне приче те можемо претпоставити да је писац управо њих користио као својеврстан предложак, или, ако не баш ове две, онда неке сличне. Прву је забележио Драган Лакићевић од старице Миље Лакићевић из Колашина, а прича се зове *Ован из језера* (Лакићевић, 1992, стр. 25).

Друга прича која је могла послужити Росићу као извор за бајку је *Манишо језеро* (Вилина јора, 1971, стр. 138).

У Росићевој бајци, и у народним причама које смо поменули водени демон узима себи жртву, демон који у овим случајевима има облик животиња. У српској народној традицији водени демони се замишљају различито. Каткад власт над водама имају аждаје и змајеви, готово увек виле, а често управо демони у виду коња, бика / вола, јарца, а каткад и у облику рибе или жабе.

Жртва коју старац пророк одређује браћи у Росићевој бајци је решење за њихове муке - један треба да жртвује свог сина првенца, да баци у реку своје

дете из колевке. Можемо претпоставити да се Росић и овом појединости ослања на српско народно веровање. Ово је траг људске жртве воденим демонима која се чини баш на Ђурђевдан, а данас међу Србима има сачувану симболичку магијску радњу. "...У старинским обредним песмама које се певају у Тимочкој крајини о Ђурђевдану говори се нашироко и надугачко о људској жртви - о сину кога је отац заклао светом Ђорђу..." (Чајкановић, 1994, стр. 153). Да се људска жртва приносила реци, потврђује и народна приповетка Усуд. То што река тражи жртву баш на Ђурђевдан такође није пишчева произвољност већ појединост утемељена на дубоком познавању традиције и обичаја српског народа. Милан Недељковић (Недељковић, 1994, стр. 190) каже да је овај празник богат живописним обичајима међу сточарима, па се и назива "сточарска слава". Тада се изгоне многа стада на пашу што упућује на култ плодности као карактеристику Ђурђевдана. Чајкановић каже (Чајкановић, 1994, стр. 185) да је Ђурђевдан празник кад се приносе жртве душама предака (дакле, и води, јер се зна да Срби верују у велику сеновиту моћ воде), али и стоци, посебно овцама. Посебно је занимљив обичај да се на Ђурђевдан девојке бацају у реку, и наравно одмах ваде, што симболички представља замену људске жртве хтоничном божанству које борави у води.

Несумњиво је да је Тиодор Росић драгоцен аутор у српској књижевности за децу. Драгоцен по много чему. На ненаметљив начин он уводи своје младе читаоце у богат свет српске духовности, не страхујући ниједног тренутка да ће тај свет остати несхваћен. Захваљујући таквом аутору многе мотиве ће млади читаоци, кад поодрасту, препознавати у Вуковом Рјечнику, у епским песмама, у народним бајкама и легендама, као наслеђе којим су богати од детињства. За српску књижевност за децу Тиодор Росић је драгоцен и зато што је знатно проширио тематски круг уметничке бајке, а при том остао веран народном обрасцу. И по својој техници писања Росић је драгоцен. Његове књиге су блиске наративним формама из усмене традиције, оне су стилски, језички и идејно засноване на српској традицији. Упућивање младих читалаца на такав извор, драгоценост је за себе.

Дела о којима смо говорили нису једина занимљива за нашу тему. Позивање на народну традицију, на стара српска веровања и обичаје, постоји и у другим делима савремене српске књижевности за децу. С обзиром на то да овај рад не претендује на потпуно сагледавање грађе, понудићемо само површан преглед.

Вредна помена је књига Радмиле Томић *Филијинина фиока*. Ево шта каже главна јунакиња:

"...Мрзим кад нешто раде из помодарства, мислила сам гледајући аутомобиле окићене храстовим гранама. Деда и наника су веровали у онај новчић из погаче, у 'волове' од теста, положајника, сламу на којој су вечерали на Бадње вече. Хаос је био кад деда, после клопе, стрпа све посуђе у цак, па узме канап и почне: 'Вежем очи вранама, свракама, срнама... и осталим штеточинама'. Они су стварно у све то веровали. А ови? Понекад ми се чини да нису ни за Бога ни за журку..." (Тошић, 1997, стр. 10).

Искрено изречено схватање младе јунакиње о данашњем односу према негдашњим националним светињама, али не само негдашњим. За "деду и нанику" те светиње и даље живе. Њихово обележавање Бадњака и Божића одговара старом, аутентично српском, начину обележавања понајвећих празника. Ма колико да савремен начин живота старе националне обичаје своди на симболичну меру, ипак их не поништава. Овај одломак може понукати младог читаоца да приупита, ако не зна, шта су то "волови од теста", шта је "новчић из погаче"... Памћење одговора је исто што и живот.

Српски народни обичаји на Божић препознатљиви су не само по чесници већ и по другим, мањим божићним хлебовима. Тако се меси хлеб "овчарник" за плодност и здравље оваца, "ижа" на којој је од теста направљено огњиште за општу благодет укућана, "њива" са сноповима жита за плодност поља, "волови" на којима су нашарани волови, јарам и човек, "бачва" са лозом и грожђем... Тако се магијска својства божићних хлеччића преносе на оно што приказују (Кулишић, 1970, стр. 66).

Вечера на слами је саставни део Бадње вечери. Уношење, макар снопића, сламе у кућу вероватно је један од најпознатијих делова целокупног обичаја. То упражњавају сви, чак и они који "нису ни за Бога ни за журку". Срби верују да слама има привлачну снагу за богове и за душе предака, а Бадњак и Божић су празници посвећени управо њима. Шпиро Кулишић нуди још једно занимљиво објашњење: божићна слама представља усеве и остаје у кући до нове године како би било напретка и рода, зато се слама везује за воћке, ставља у гнезда, у јасле... (Кулишић, 1970, стр. 44-47).

Премда је књига Радмиле Томић тематски везана за проблеме савременог детета, усамљености, страха, отуђености, наведени одломак сведочи о могућности да се српско национално биће, да се народни обичаји паганских времена, могу ненаметљиво уткати у урбану прозу за децу.

У књизи Миленка Матицког *Пусићолови са Гардоша* говори се о вечитој теми књижевности за децу - о љубави деце према животињама. Шилика и Је-

ленко, основци, главни су јунаци романа. Везује их љубав према коњима. За нашу тему занимљив је следећи одломак: "...Ова прича - читала је Шилика - казиваће нам о томе како људи нису залуд гледали на коње као најплеменитије животиње које носе душе умрлих. Од памтивека људи су наслућивали да коњи чују и говоре, да знају да се окрилате и такви у воду уђу и из дубина се врате..." (Матицки, 1998, стр. 17).

Многе митологије, германска, грчка и словенска, кажу да коњ припада хтоничном свету, да је редован атрибут хтоничних божанстава. Јашу га виле и вештице, вампири, Тројан, Световид, Дабог... Да коњ носи душе умрлих на онај свет, прастаро је народно веровање засновано управо на поменутој вези са хтоничним. Уосталом, стари бог мртвих замишљан је као коњаник (Чајкановић, 1994, стр. 79).

Да коњи могу да окрилате и бораве у води, уобичајен је митски мотив. Свака вода има свог демона. Једно од њихових обличја је и коњско (Чајкановић, 1994, стр. 314). Срби верују да вода има моћ да привлачи душе умрлих, да је сеновита, о чему сведочи ритуална употреба воде у погребним обичајима (проливање за покојником, обавезно симболичко прање руку након погребња, сахрањивање крај извора...). Душе се радо окупљају око воде, па ако је у води демон у коњском обличју, демон који ће душе пренети на онај свет, јасно је да је навод из романа Миленка Матицког утемељен на народној традицији.

Да коњи чују и говоре такође је део народног веровања. Сетимо се Марковог Шарца који уме чути и разумети речи свог господара, нпр. у песми *Смрти Марка Краљевића*, сетимо се крилатог Јабучила, Момчиловог коња из песме *Женидба краља Вукашина* који "њиском одговара" свом господару: "...Данас теби пољећет не могу; (Бог убио твоју Видосаву!) Она ми је сапалила крила..."

Чудесни, крилати митски коњи чести су у српским народним бајкама. Тако у *Ђели* имамо змајевитог коња, у бајци *Злаћна јабука и девети ђауница* најнеугледнији, губав коњ има изванредну снагу и моћ да лети, крилат коњ појављује се и у *Чардаку ни на небу ни на земљи*, затим у бајци *Бабовина*...

Дело изнимне лепоте, поетичности и духовности које српску историју прича пријемчиво, са много маште засноване на дубоком познавању српске и историје и старине је *Књига за Марка* Светлане Велмар - Јанковић. Књига садржи седам прича, свака о једном дечаку који ће постати значајан за српску историју. Свака прича садржи слој веродостојних историјских чињеница, слој који је, најчешће, одвојен од приче као својеврстан завршетак без дидактичких

претензија. Но, свака прича, осим историје, садржи и слој митолошких елемената, народне легенде, веровања. Народна традиција преплетена је са историјом веома суптилно, ненаметљиво, као тих, пратећи елемент времена, културе и људи о којима се приповеда.

Погледајмо једну од прича, ону о малом Немањи, под називом *Биљка – чудотворка*. Занимљив мотив за нашу тему је мотив немуштог језика. Кад Немања узме неку травку и посиса њен сок, схвата да разуме говор мрава и свих других животиња. Колико је ово произвољност Светлане Велмар - Јанковић, а колико сећање на стварно народно веровање?

Срби верују да постоји неколико начина за задобијање немуштог језика, а најчешће уз помоћ и сагласност змије, или једењем змијског меса. Но, Срби такође верују да и биље може даровати немушти језик. Такву моћ има папарат, али само ако се уграби у ноћи уочи Ивањдана. Исто важи и за биљку бујад. Онај који нађе детелину са четири листа на Ивањдан, такође стиче моћ разумевања свега живог (Чајкановић, 1994).

Чудотворне биљке су такође чест мотив у народним бајкама, а чудеса која стварају су заиста разноврсна. Тако у *Злашћорунуном овну* јунаку помаже струк босиљка, у *Везировом сину* од трешње израстају рогови који од грожђа отпаду, у бајци *Три јејуље* чудотворна биљка оживљава окамењене људе, а у *Злој жени* помиње се трава која све лечи...

Прича *Злашно јајње*, друга из *Књије за Марка* говори о малом Растку Немањићу, о томе како је савладао свој страх од вукова и припитомио првог вука да му буде пратња и заштита целог живота. Улогу народне традиције кад је реч о Светом Сави и вуковима, не морамо посебно истицати. Ова прича је маштовито враћање у детињство Растка Немањића, дечака који уз помоћ јагњета, оличења божанске благодати, успева да савлада свој страх. Тако се овде преплићу две природе српског светитеља, она хришћанска и она паганска.

Поменимо и причу о Лазару. Између осталог, у њој је очигледан утицај народне традиције, старих српских веровања, кад је реч о вези јунака са змијама. У причи Светлане Велмар - Јанковић Лазар воли и разуме змије, а оне му љубав узвраћају. Змијска кошуљица, како каже прича, али и народна легенда, чува Лазара целог живота. Кад се у јутро уочи Косовске битке умивао, са груди му спаде кошуљица, тог дана је погинуо (Велмар–Јанковић, 1998, стр. 99).

Веза кнеза Лазара са змијама је митолошког карактера. Она нас упућује на размишљање о вези појединих српских јунака (о чему је већ било речи) са

хтоничним светом. У причи змија има јасну улогу: она је чувар, заштитник, она саветује, поучава, убија непријатеље... Оваква улога змије својствена је српској старини. Срби верују да је змија сеновита, да познаје травку живота, дакле, да зна тајну над тајнама, такође верују да зна где су блага скривена, зна немушти језик, верују да је кућна змија заштитник и светиња па се никад не убија...

По легенди, Лазара чува змијска кошуљица. И овде можемо препознати део старине, народне традиције. Моћ демона, по народном веровању, често је негде смештена и скривена у неком предмету. Тако је моћ вила у коси и окриљу, моћ змајева у "кошуљи", моћ ђавола у капи, моћ вампира у покрову. Очито да је моћ змије, по народном веровању, у кошуљци, пренета по принципима хомеопатске магије на оног ко кошуљцу поседује, на кнеза Лазара.

Иако нам није намера да анализујемо књигу Светлане Велмар - Јанковић, ваља поменути бар још једну од прича, и то ону о Стефану Лазаревићу, *Стефаново дрво*. У њој препознајемо старо народно веровање да је свако дрво у вези са неким човеком. О томе је већ било речи поводом Лакићевићеве *Бажке о Јабучи*. У причи мали Стефан мора да пронађе баш своје дрво да би му помогло да реши проблем. Анимизам паганских времена бива са лакоћом уткан у савремену прозу за децу.

Српско национално биће и српску духовност чине пре свега и људи наше историје. Њима је посвећена *Књија за Марка*. О намери списатељице понајбоље говори она сама: "...Одавно сам, и пре но што се мој унук Марко родио, у мојим (треба: својим - С. Ш. Ч.) лутањима по прошлости повремено замишљала наше познате људе из далеких векова у обичним, свакодневним ситуацијама њихових живота. У свом чувеном есеју о елизабетанцима, Вирцинија Вулф је приметила да јој у размишљањима о Шекспировом времену недостају подаци о свакодневном животу тих људи: шта је, на пример, доручковала послуга у то доба? На чему је спавала? Како су се сви они лечили? И мене је привлачило да просто, уз помоћ колико докумената, толико и маште, 'напипавам' те обичне појединости из живота људи који су давно постојали, а утицали и на наше постојање, својим деловањем. Та се усмереност, од како је Марко дошао на свет, стопила са жељом да му причам - кад је мало одрастао, али не само њему - о тим важним прецима који су нам стварали историју. Онда сам, да бих му их приближила - почела да их замишљам као децу..." (*Књије*, 1999, год. I, бр. 3).

Тако је сваки од јунака из *Књије за Марка* приказан као историјска личност заслужна за српску државу и духовност, као личност од које и око које се формира особена препознатљивост, рекли бисмо и национални идентитет, али и као дете пуно сумњи, страхова и жеља. Сваки од јунака је и митски јунак везан

за прехришћанску религију старих Срба, око којих је народно предање плело легенде, веровања. Ова три аспекта при грађењу ликова у причама Светлане Велмар - Јанковић дају књизи посебну драж, нудећи другачије сагледавање националне прошлости.

За наш рад посебно је занимљива књига *Вилиндвор - божићна бајка* Зорице Кубуровић (Кубуровић, 1998). Не упуштајући се у исцрпније анализирање, овом приликом ћемо само поменути неколико мотива који показују потребу и неизбежност ослањања на народну традицију у књизи Зорице Кубуровић, у књизи која од Дома за незбринуту децу, усред бетонски хладног Београда, прavi - Вилиндвор.

Једно од деце у Вилиндвору прича како су у породици, некад, свечано обележавали Бадњак и Божић, како је отац секао бадњак, а мајка спремала посну вечеру, како су после бадњак посипали пшеницом, па сви око њега кружили и пијукали као пилићи, како су јели орахе и јабуке. Нешто касније један од јунака додаје да је његов деда Душан увек говорио како је велика срећа припала оном ком на Божић, као полагајник, дође непознат човек јер је то прерушен бог; полагајник, говорио је деда, мора много да се поштује (Кубуровић, 1998, стр. 34, 65).

Лако препознајемо веродостојне српске обичаје. Ако знамо да се бадњак, по народној традицији, доживљава као демон вегетације није чудно што се засипа пшеницом, тј. што му се чине понуде јер људи од њега очекују благодети. То што укућани круже око трпезе и пијучу, како се наводи у *Вилиндвору*, сећање је на стари српски ритуални обичај. Наиме, Чајкановић каже да "квоцање" има исти симболички, магијски смисао као и уношење сламе у кућу - да окупи, призове душе умрлих предака. Човечија душа, по анимистичком веровању старих Срба, наставља да живи тако што се сели у неки од сеновитих објеката. Птице су један од најчешћих, те "...ако примитиван човек има потребе да зове душу, он ће је *вабити*, онако како се вабе *ишце*..." (Чајкановић, 1994, *Ситије из српске религије и фолклора*, стр. 244). Што се тиче полагајника, за Србе је он најзначајнији гост, божанство које долази у лику непознатог, прерушено у просјака, путника.

Елементи народне традиције присутни су у књизи Зорице Кубуровић и кад је реч о вилама. Потпуно у духу народног веровања о вилама се говори као чуваркама извора које воду умеју лековитим начинити, али умеју бити и зле па воду зачарати... (уп. са Ђорђевић, 1953).

Поменимо још један мотив: кад књиге изненада падну са полице, деца се уплаше, па Бане, један од дечака у Вилиндвору, каже да брзо вежу црвен конач око руке, против урока, јер су око њих духови (Кубуровић, 1998, стр. 68), а беби да ставе бели лук око врата.

Бели лук је одвајкада међу Србима познат као најсигурнија заштита од урока, од зла. Зато га држе над вратима, над постељом, за појасом, ушивају у амајлије, крај новорођенчета, мажу га по телу... Иначе, о снажним магијским својствима белог лука сведочи и народно веровање да су виле бесмртне јер једу бели лук.

"...Одмах после порођаја мајка би закирила више десног слепог ока праменом црвене вуне. Затим би са десне стране одвојила прамен косе и ставила га у уста. На црвени конач би нанизала неколико честица белог лука, металну пару и неколико праменова беле вуне. Детету се око врата везивао црвени кончић који се није скидао четрдесет дана. (...) Црвено је боја живота, па се сматрало да је омотавање црвеним концем добра заштита, а бели лук је због свог јаког мириса, добро познат апотропајон против многих демона..." (Зечевић, 1981, стр. 91).

У књизи Зорице Кубуровић помињу се, поред вила, и друга бића из народног веровања, помињу се патуљци, вештице... У сваком случају, списатељица се у великој мери ослања на народну традицију, на стара српска веровања, и вешто их уклапа у модерну бајку о савременој деци.

III

Како је на почетку речено, циљ овог рада је био да покаже какав је однос савремене српске књижевности за децу према нашој народној традицији као изворишту националног идентитета. Сада, на крају, чини се да понешто можемо закључити. Обиље материјала из српског фолклора присутно је у савременој прози за децу на различите начине. Каткад можемо говорити о готово *дословном цитирању* (нпр. у Лакићевићевом роману *Вишњез Вилине јоре* имамо готово дословце пренету легенду из Вуковог Рјечника о Обилићу), но чешће је реч о својеврсном облику цитатности - о *ирилајођавању моштива*, текстова из народне баштине. Тако смо препознали елементе легенди о светом Сави, легенде о Вилиној гори, етиолошко предање о постанку кукавице, многе мотиве из народних песама и бајки. Каткад се јавља и *алузија* као посебан облик цитатности, дакле, само наговештај неког веровања, неке песме, легенде... Интертекстуалност,

својствена постмодернистичкој литератури, својствена је и савременој српској прози за децу која не зазира од употребе наслеђа српске традиције.

Да српска традиција живи у савременој прози за децу која је изнова открива и интерпретира и да то није пушта красноречивост, сведочи низ *народних веровања* (да дрво има душу; да јабука има чаробне моћи; да постоје псоглави, ажадаје и други демони; да живот може бити скривен ван тела; да виле знају лека многим болестима, да су каткад сурове, да су чуварке извора и још много шта друго; да постоји Сребрни цар; да су Турци рода гујињега; да коњи носе душе на онај свет...), затим *низ народних обичаја* (улога јабуке при прошевини; гостопримство; жртвовање води; обичаји везани за Бадњак и Божић...) и, на крају, позивање на *низ народних њесама, лејенди, бајки* (*Секула се у змију њрејворорио, Марко Краљевић и вила бродарица, Женидба Милића барјакџара, Женидба краља Вукашина, Баш - Челик, Аждаја и царев син, Правда и кривда, У лажи су крајике ноје, Немушћи језик...*).

Већ је речено да овај рад није претендовао на исцрпност и на потпуно сагледавање грађе. Одабрана дела о којима смо говорили, или их барем поменули, сведоче о постојању потребе да се српска народна традиција што изворније утка у савремену прозу за децу, да постоје и начини да се то учини на уметнички ваљан начин и да се при том не заборави доб читалаца којима су ове књиге намењене.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Велмар - Јанковић, Светлана (1998): *Књига за Марка*, Београд: Стубови културе.
2. *Вилина јора* (антологија црногорских легенди) (1971), Титоград: Графички завод.
3. Деретић, Јован (1996): *Пути српске књижевности - иденитетитет, њранице, њежње*, Београд: СКЗ.
4. Ђорђевић, Тихомир (1953): *Вештица и вила у нашем народном веровању и њредању*, Београд: Српски етнографски зборник, књ. LXVI.
5. Ђурић, Војислав (1977): *Антилопија народних њриповедака*, Београд: СКЗ.
6. Зечевић, Слободан (1981): *Митска бића српских њредања*, Београд: "Вук Караџић" / Етнографски музеј.

7. Караџић, Вук Стефановић (1987): *Српске народне њесме II*, Београд: Просвета / Нолит.
 8. Караџић, Вук Стефановић (1987): *Српски рјечник 1818*, Београд: Просвета / Нолит.
 9. Кубуровић, Зорица (1998): *Вилиндвор - божићна бајка*, Београд: Стубови културе.
 10. Кулишић, Шпиро (1970): *Из старе српске религије*, Београд: СКЗ.
 11. "Књиге", год. I, бр. 3, март 1999, Београд.
 12. Лакићевић, Драган (1992): *Вук и ајдук* (српске народне приче у новим записима), Београд: СКЗ.
 13. Лакићевић, Драган (1993): *Мач кнеза Стефана*, Београд: БИГЗ.
 14. Лакићевић, Драган (1994): *Бајка о Јабуци*, Београд: СКЗ.
 15. Лакићевић, Драган (1999): *Витез Вилине горе*, Београд: Bookland.
 16. Матицки, Миленко (1998): *Пустолови са Гардоша*, Београд: Verzalpress.
 17. Мелетински, Е. М. (б. г.): *Поеџика мџџа*, Београд: Нолит.
 18. Милинковић, Момир (1999): *Хоризонџи деџињсџџа*, Ужице: Учитељски факултет.
 19. Недељковић, Миле (1994): *Календар српских народних обичаја и веровања за џросџу 1995*, Ваљево: Агенџија "Ваљевац".
 20. Павловић, Миодраг (1964): *Аниџолоџија српскоџ џесниџџџа*, Београд: Просвета.
 21. Петровић, Светозар (1972): *"Поеџика џтрадиџије: уџџеџај народне џоезије у једној џреџрџиџи ренесансних џексџџџа"*, ЛМС, г. 148, књ. 410, св. 5.
 22. Росић, Тиодор (1991): *Долина јорџована*, Београд: СКЗ.
 23. Росић, Тиодор (1993): *Госџодар седам бреџџџа*, Београд: СКЗ.
 24. *Свеџџи Сава у народном џредању* - сакупио Владимир Ћоровић (1990), Београд: Народно дело.
 25. Томић, Радмила (1997): *Филиџинина фиџџа*, Београд: Нолит.
 26. Чајкановић, Веселин (1994): *Сабрана деџа из релиџије и мџџџолоџије I-V*, СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партенон, М. А. М.
-

Summary: The aim of this paper is to try to reveal, as much as possible, the ways of recognizing Serbian identity present in contemporary Serbian children prose writing. Specifically, in this work focus the tales of two writers Dragan Lakicevic (*Bajka o jabuci*, *Mac kneza Stefana* and *Vitez od Viline gore*) and Tiodor Rosic (*Dolina jorgovana* and *Gospodar sedam bregova*), although they are not the only ones which illustrate this theme.

We have tried to explain the attitude of contemporary Serbian literature towards literary tradition, before all towards folk literature and mythology. This leads us to conclude that contemporary literature for children keeps and nourishes special characteristics of Serbian national literary and spiritual identity, which we can easily trace and recognize in our tradition. This tradition almost

has not been altered at all; it continues to live even in works of contemporary Serbian children prose writers.

Key words: contemporary Serbian prose for children (D. Lakicevic, T. Rosic, S. Velmar-Jankovic, Z. Kuburovic, etc.), folk literature, tradition, national identity.

Резюме: Задача этой работы показать, хотя бы в некоторой степени, насколько и как сербское национальное самосознание узнаваемо и насколько присутствует в современной сербской прозе для детей. В этом случае будем рассматривать только произведения Драгана Лакичевича (*Сказка о яблоке, Меч князя Стефана и Вийязь юры феи*) и Тиодора Росича (*Долина сирени и Хозяин семи холмов*), хотя существуют и другие произведения которые интересны для данной темы.

Цель этой работы показать на упомянутых произведениях какое отношение современной сербской литературы для детей к литературной традиции, прежде всего к народной литературе и мифологии. Так показалось что современная литература для детей хранит и бережет особенности сербского национального литературного, духовного самосознания, что узнаем друг друга и находим себя в своей традиции, живущей, не много измененной, в произведениях современных сербских прозаиков для детей.

Стержневые слова: Современная сербская проза для детей (Д. Лакичевич, Т. Росич, С. Велмар-Янкович, З. Кубурович и т.д.), народная литература, предание, традиция, национальное самосознание.

ДР СТАНА СМИЉКОВИЋ

Учитељски факултет

Брање

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1.09-343.3

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.59-63

Примљено: 12. 11. 2001.

РАЊЕНО ДЕТИЊСТВО У БАЈКАМА САВРЕМЕНИХ СРПСКИХ АУТОРА

Резиме: У раду се говори о феномену детињства у бајкама савремених српских аутора. Посебна пажња посвећена је рањеном детињству које писци описују. Илустрацију проблема чине бајке С. Раичковића, Д. Максимовић, Бранка В. Радичевића, Г. Олујић и др. Сваки бајкописац свет детињства приказује избором нових мотива и специфичним уметничким средствима.

Кључне речи: бајка, детињство, савремени српски писци.

Игру детињства понекад поремети захуктали живот, и у игри се осмеси сакрију, занеми глас, ухвати страх да се то у животу нешто чудно дешава, тајне се откључавају и истине провирују. То доба предмет је свеколике пажње великих писаца у различитим жанровима. Такав је случај и са бајкама, ауторским или народним. Оне осветљавају многе путеве којима се долази до детињства, али које не симболизује само почетак већ и откривање пуног, истинског живота пре правих почетака.

Доба детињства и безбрижности открива ненарушене лепоте својствене само појединцима. Те лепоте бране човека и бране дете у одраслом човеку од зла и помора. Извори детињства не пресахњују јер се у њима огледају звездолике и месецолике сенке, у њиховим светлосним водама човек – добро загладан – види себе у пролазности, оживљава сећања о потопљеним и заграђеним де-

тињствима. Не дозвољава да сећања угасну, одгрће корење, тражи жиле које ће га чврсто спајати са временом, наизглед, уснулих светова. Оживе се детаљи игара у природи, игре речи, али и мали или велики јади урезани у личност, и као реско сећање опомињу да је детињство, као и живот, доба сналажења, тражења, себепроналажења.

Врсни бајкописци бајку су користили као погодан жанр за приказивање сопственог детињства и детињстава својих јунака – деце или одраслих. Они на својствен начин плету густу мрежу бајковитих текстова из које се непрекидно појављују слике, мисли, игре, безбриге и бриге детињства. Бајке истовремено откривају неизмерност и пространост светова и снагу ума човека који је спреман да се вине у недоглед, врати у прошлост и досегне праисконску и митску нит којом се оовременост развремењује и ствара вечна лепота. Тако они, детињство човека и детета на страницама својих бајки огрћу чудесним сликама, магичним ликовима, најлепшим играма речи, оплемењују га разноврсним бајкама и хармоничним мелодијама са циљем да лепоте које је изнедрило човеково биће остану бићу света.

Бајковите мисли о детињству претварају се у свеживотне клице које рађају нове садржаје са циљем одгонетања вечите загонетке која гласи: колико је човек - дете у своме вечном трагању за истином, и колико је дете - човек у жељи да испољи своје мудрости и знања? Ниједан од аутора бајки детињство не приказује устаљеним сликама, већ напротив: свако детињство ново је у смислу избора мотива, јунака, уметничких средстава. Код већине европских и српских писаца детињство је доба узлета, маште, винућа ка звездама, једном речју, успех који треба да изазове задовољство. Туга провејава у оним моментима када дете, и писац у њему, схвати колико је све оно што је лепо недостижно и неухватљиво: засија за трен и нестане. Зачас се угасе жижице које симболизују топлоту родног огњишта девојнице у Андерсеновој бајци, утихну звона која опомињу, зажуборе потоци и реке које ваљају зрнца истине о тегабама, засвирају чаробне свирале песме човековом раду.

Спуштање писаца до извора детињства није само радост. И туга је, и бол. И поред свега реченог, оно није идеализовано - то је само привид, пуно је тегоба и препрека. Посебно се то назире у бајкама у којима су деца главни јунаци и носиоци мисли писаца. Њихов дух осликан је бајком, посејано је чудотворно семе, а из њега изникле жеље да им поток протиче кроз двориште, упознају месечеву децу, да их опијају ветрови даљина и топоти белих коња. Деца прижељкују да

виде сенке светова и облака које доносе нека сазнања о безграничном свету. Тако писац Бранко В. Радичевић подстиче радозналост, али, врло брзо она се претвара у тугу сазнањем да је машта велики извор догађаја и доживљаја, а реалност ограничена. „Због тога се никада више нећу ни насмејати” – каже безимени Радичевићев дечак. Други се тако снажно саживео са радњом приче о силаску месеца међу људе да је потпуно и апсолутно видео људско обличје његово. Такав месец не може видети свако, већ само вредни и марљиви дечаки које истовремено мучи сазнање о беди која сатира људе по свету. Зажелеће да прочитају све књиге у којима се говори о сатирању беде и биће несрећни због сазнања да је жеља неостварљива. То ће изазвати јаде детињег света и живота.

Дечак у бајци Стевана Раичковића „у време кад би се иза једне планине губило сунце, а изнад друге помаљао месец, упирао је очи у његов беличасти круг уцртан у загаситом небу. Гледајући нетремице у његову светлу површину откривао је по њој неке благе, једва приметне мрље.” Психолошки доживљај месечеве кугле и омамљивог сјаја, изводи га из себе ноћу, он трчи, месец бежи и као велики светли точак пење се уз брдо. Остаје дечак у његовој ноћној сенци тужан и обогаћен сазнањем да машта ствара чудне и јединствене светове који зачас ишчезну.

Деца јунаци путују, стреме врхунским доживљајима, чезну за неоствареним жељама и од малих ногу сазнају да је живот сложенији уколико покушавамо да више и дубље откријемо његове тајне. У бајкама Гроздане Олујић дрво је оживљено духом хендикепираног дечака, Златокоса је настрадала због своје охолости, док је Златопрста девојчица награђена због своје умешности и оданости јер везе и душом, и срцем. Врабац дарује болесној, и за постељу везаној девојчици, митолошку биљку расковник са жељом да јој се испуне снови о ширини и лепоти света. Дечак не жели да убере, у мислима виђен, у сну досањан, месечев цвет јер ће му нанети тугу.

Немир срца и душе може допрети чак до месечевог цвета. Он, са своје висине успева да излечи многе самоће, да оздрави болесне и расположи тужне на тај начин што детету показује пут до детињства – извора среће. Куле које симболизују изолованост од света деце, детињих путева, не спутавају дечака да у машти досегне далеке просторе, дохвати месец и његов цвет, „али како да пружи руку кад зна какав ће бол нанети цветцу? Како да убије месечев цвет?”

Најдубља и најискренија осећања рађају највреднија остварења. То се најбоље види у персонифицираној Седефној ружи која је живела са својом

стрепњом и чежњом. Јака осећања и неисцрпна духовна енергија утицала је да зрно крупња, расте и зрачи. То духовно чудо плод је саме шкољке и она није хтела ни с ким да га дели. Гордост због тајне лепоте коју крије у себи, чинила је зрно бисера још бљештавијим и раскошнијим. Али – немир је ту да наруши лепоту: нечиста груба рука извадила је шкољку, распорила трбух и присвојила зрно бисера. Празна љуштурса, прислоњена на ухо човека, говорила је своју тужну исповест о шумовима морских таласа и животу под морем. Њену судбину могао је разумети само дечак: „Сунце провири кроз прозор и виде, како наслоњени једно на друго спавају дечак и шкољка. Иза склопљених очију пловио им је сјај бисерног зрна.”

Сан је оквир којим се многе праве реалности откривају у виду чудесних слика и догађаја. За писце бајки све је јава, и све је сан. И онда када у најдивнијем сну јунаци, и преко њих писци, схвате да је и сан део истине за коју се боре, и тада се сан продужава у јаву. Често се у свом трагању за прошлим детињством писци преображавају у децу. Из одраслог човека проговара душа детета, жељна душа која се присећа стаза којима се играло и трчало, путељака којима се стремиле далеком свету, речица које су односиле наде. Исте слике – задржане у мислима; истините сцене виђене очима одраслог који са тугом полази да се нада не детињством; сећање и разочарање како је све то нестало, потопљено неком физичком појавом. Тугу за трен развејава урезано присећање на шарене и бескрајне снове детињства.

Колико год су се писци трудили да у слици детињства прикажу радост, игру, весеље – ипак из ока сваког од њих заискри суза, из мелодије песме или речи ускрсне бол. Нарочито се тај моменат открива у бајкама у којима су главни јунаци животиње, биљке или птице. Велика алегорија живота о неминовном страдању, патњама, ограничењима, исказана је птичјим тужним песмама, које нису само бајке већ и право постојање. За тако зачете мисли и приче о животу – заслужно је детињство. Али, то детињство је и извор разочарања – јунаци или птице желе да сазнају и више од онога што представља тајну неба, воде или апсолутног космоса. Шире посматрано, такве жеље и потребе нарушавају срећу детињства, узлети духа рањавају биће у моменту сазнања да је многошта недокучиво, а доживљен трен лепоте кратковек и непоновљив. Као пример може послужити бајка "Свет под језером", Д. Максимовић, која представља чисту загоњетку светова атмосфере.

Чобанче, главни јунак поменуте бајке, живи слободним животом: спава у брвнари на постелји од сена, кашика и здела из које је јео и пио биле су од дрвета. „Није мали чобанин Иван ништа имао, али му се чинило да је његова сва планинска лепота, цело небо, и језеро, и шума. И никад те лепоте није био сит.” Писац развија дух детета. У бајку ступа необични бели лабуд. Дечакова мисао се разбуктава, лепота га је одвојила од свакодневице, води га имагинарном дијалогу са лабудом који му се чинио краљем језера. Чобанче замишља нове светове, а његова машта добија узлет у моменту када зажели да зарони у зелене воде језера и сазна ко све живи у тајанственим водама горског ока. Богатство душе је изван сваке могућности детета, али ту је лабуд који ће му помоћи да разреши тајне или да још загонетније на њих гледа.

Лабуд говори, чита са његовог загонетног и тужног лица мисли које су га опхрвале. Помаже му да разреши проблем: обећава да ће испитати дно језера и обавестити дечака о открићу. Очигледна је туга дечака због физичке ограничености којом се сакрива смишљена лепота. Лабуд му доноси зрно бисера, љуспицу злата, зрно сребра. Јаче од свега је жеља да досегне сјајне и бисерне подводне путељке. Прекида се у моменту лабудовог нестанка.

Најразличитијим поступцима бајкописци осветљавају јунаке и догађаје и при њиховом читању срећемо осмехе, али и тужне и замишљене погледе, болне изразе, разне манифестације страха пред свим оним што је живот пружио и што тек треба да пружи. Потреси људских душа дубоко су присутни у бајкама. Тежња да се открије све оно што тишти човека рађа драматику са којом човек живи. Размишљања о проблему завршићемо речима С. Ракитића: „Бајка упућује на реалност света – није само маштарија о неком могућем животу – већ је израз и сенка света који јесте и који нас окружује.”

Summary: This work speaks about the phenomenon of childhood in fairy-tales by contemporary Serbian writers, with a special accent on early childhood depicted by the writers. Fairy-tales by S. Raickovic, D. Maksimovic, Branko V. Radicevic, G. Olujic and other, illustrate this problem. Each fairy-tale writer uses fresh motives and specific artistic devices to depict childhood.

Key words: fairy-tale, childhood, contemporary Serbian writers.

Резюме: В работе говорится о феномене детства в сказках современных сербских авторов. Особое внимание уделено раненому детству, описываемому писателями. Как примеры даны сказки С. Раичковича, Д. Максимович, Бранка В. Радичевича, Г. Олуич и др. Каждый сказочник представляет мир детства выбором новых мотивов и особыми художественными средствами.

Стрелжњеве слова: сказка, детство, современные сербские писатели.

ДР МИОМИР МИЛИНКОВИЋ

Учитељски факултет

Ужице

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.65-81

Примљено: 15. 11. 2001.

НЕКИ ВИДОВИ ХУМОРА У САВРЕМЕНОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: У раду се разматра хумор као трајна књижевна одлика новије књижевности за децу. Поставка се илуструје широким избором аутора за најмлађе, од Ј. Ј. Змаја до М. Данојлића и Б. Црнчевића. У груписању аутора, међутим, није се руководило развојним, књижевноисторијским начелом, колико тежњом опису појава у богатству њихове разноврсности, односно препознавању хумористичког типолошког обележја. Рад је теоријски заснован на погледима Н. Хартмана и А. Бергсона.

Кључне речи: књижевност за децу, комика, хумор, фолклорно наслеђе, надреалистичка поетика.

Хумор није само исконска потреба но и један од начина на које човек испољава своје унутрашње расположење, па чак и веома озбиљне ставове и животне назоре. Вечност му се може мерити са постојаношћу љубави, а начин испољавања са флексибилношћу моде која се може са временом, друштвеним условима и конвенцијама, генерацијским, сталешким, узрасним и другим, као и различитим животним ситуацијама, па чак и годишњим добима. Зато је смех одувек био истовремено инспирација и предмет интересовања естетичара, филозофа, моралиста, социолога, педагога и књижевних теоретичара. То само говори, ма колико хумор био довођен у везу са неозбиљним појавама, колико је то дубоко озбиљна и неконвенционална ствар.

По Хартману "комично и хумор зацело су тесно међусобно повезани, али не само што нису исто већ чак ни формално нису паралелни" (Хартман, 1979,

стр. 490). Комично је у самом предмету и његовим особинама, а хумористично у ставу уметника и његовог односа према том предмету. Даљим уопштавањем ове мисли могло би се рећи да је за хумор потребан одређени смисао као за било који вид уметничког стварања.

У потрази за дефиницијом и суштином хумора, ваљало би, пре свега, потражити одговор на питање: чему се све у животу смејемо? Одговор на ово питање могли бисмо започети Аристотеловим ставом да је комедија "приказ онога што је слабије" у човеку. Ваља знати да изнад нечије слабости увек стоји нечија надмоћ, која је за Хобса извор комике исто колико и "настајање нечег неочекиваног, повезаног са осећањем сопствене надмоћности" (Хартман, 1979, стр. 498). Поводи за хумор су веома различити и скоро несагледиви, али они увек, како каже Кант, у *Критици моћи суђења*, "морају имати нечег бесмисленог". Човек је извор и предмет комике, а хумор је уметнички знак његовог односа према непосредном животном окружењу. Зато би се смех могао дефинисати и као једна "врста завере" и самопотврђивања оних који се некеме или нечему смеју. Ехо хумора толико је јачи колико је завера оних који уочавају комично међусобно потпунија и дубља. Зато духовит човек у свим животним ситуацијама исказује једну вишу естетску и моралну зрелост и супериорност над било којом индивидуом, која самим тим постаје "еминентан представник комике" (Хартман, 1979, стр. 508).

Хумор је посебан вид човекове унутрашње експресије. Психолошко, филозофско и естетичко осмишљавање феномена хумора манифестује се као један вид катарзе и душевне релаксације. Са тог аспекта о хумору се може говорити као неизбежном елементу неких духовних дисциплина, као што су позоришна уметност, филм, сликарство, па чак и музика, али хумор нигде није толико присутан и тако функционалан као у књижевности, независно о коме је жанру реч и којој доби је намењена. Међутим, сама могућност класификације књижевности на књижевност за децу и књижевност за одрасле, намеће потребу да се и о хумору говори на различитим нивоима, бар до оне мере која је неопходна писцима да засмеју једне и друге. Иако са филозофског и естетског становишта почивају на истим премисама, смех деце и смех одраслих, и поред читавог низа истих ознака, може се, бар у значењском смислу, до извесне мере модификовати, а према етичким порукама и јасније диференцирати.

Одрасли воде рачуна коме се када смеју и како то чине. Њихов је смех често извештачен, намештен и извитоперен. Такав хумор не настаје као после-

лица духовног задовољства, већ се претаче у морални став оног који се смеје, према предмету комике, или особи са којом се смеје. Хумор одраслих има свој подтекст у коме се скрива често злоба, иронија, сажалење или осећање надмоћи, сујете и професионалне таштине, осуде, па чак и сарказма. Одрасли се смеју не само када им је нешто смешно већ и када им ситуација налаже или саговорници то од њих захтевају.

Деца се више и чешће смеју од одраслих. Њихов смех је лепршав и лакокрил, природан, и непосредан и допадљив, и да би потекао и зајуборио, нису му потребни велики узроци и поводи. Блистав, непатворен и чист, отворен и емотиван, без инвектива, сувишних парадокса и алузије, али пријемчив и сугестиван јер је искрен и душеван, скакутав и разигран као планински поток, а јасан и провидан као дубока, бистра река, он је прави израз дечје душе, огледало детињства и катализатор дечјег понашања.

Хумор у српској књижевности за децу, бар у почетној фази њеног развоја, ницао је и развијао се на тековинама усмене традиције. Јован Јовановић Змај је први дечји песник у чијој се поезији распознаје јасна линија комике. У својим најбољим песмама он је уобличио неке форме хумора чији се рефлексии осећају и у делима савремених песника. Комика говора и изговореног, природног и изокренутог и комика нонсенса, карактера, и досетке, само су неки облици и извори хумора, које је антиципирао овај наш велики песник.

Хумор је посебан, не само тематски него и естетски феномен Змајеве поезије. Елементе смешног Змај најчешће црпи и уметнички обликује из наивних дечјих представа о свету у коме се деца још добро не сналазе. Сликајући тај раскорак између нивоа интелектуалне свести и жеље сваког детета, Змај, било о којој теми да је реч, уноси смех, као неизоставни квалитет своје поезике.

Песме о природи, животињама, школи, односу према родитељима и својим кућним обавезама, као и оне са призвуком социјалне и родољубиве тематике, или стихови дидактичког значења, увек садрже неопходну меру хумора, у коме се огледа свет детињства и дечји немирни, устрептали дух. Змај је остварио читаву галерију малих јунака, од наивних, простосрдчних и безазлених ликовова попут Феме, Малог Филозофа, Јованке Баштованке, Леног Раве, Малог Јове и Материне Мазе, који својим понашањем и особинама више изазивају симпатије и одобравање него осуду, до непоправљивих негативаца као што су Гаша и Пура Моца. У портретима ових и других јунака остварени су различити феномени хумора, често подигнутог изнад животне баналности до антропоцен-

тричне линије на којој се додирују и граниче наивност дечје природе и песничке тенденције, исказане у некој форми моралног наравоученија. Извајани у песничким сликама богатих асоцијација и вибрантних идеја, Змајеви јунаци се доживљавају као типични представници дечје размажености, лењости, снова, маште и најразличитијих жеља и порива, осликаних тако да изазивају урнебесне слапове неконвенционалног смеха, било да имитирају одрасле или се играју антропоморфним предметима и играчкама, животињама, показујући унутрашње склоности и пороке свога још неоформљеног, младог бића.

Змај гради комику својих јунака која се доживљава као виши ниво душевне релаксације. Иако још деца, његови јунаци, исказују каткада и егоистички набој унутрашњег живота, који спонтано навире из њихове здраве и непомућене свести. У таквом душевном стажу они се често препуштају матици дечје самообмане, која их каткад, и против њихове воље грубо баци на тло реалности, на коме обично бивају збуњени или смешни. Песме *Пера као докџор*, *Мала Фема*, *Мали Јова*, или *Мали Браиша*, веома илустративно говоре о томе. Покушавајући да надрасту сопствени свет, ови и други јунаци из његових песама облаче се или понашају као зрели људи, што у очима одраслих најчешће изазива смех или симпатије, а каткад и осуду.

Форма вица и досетке или какве лаке анегдотске конструкције, чести су облици Змајевог комике. У песмама *Пачија школа*, *Мачак иде мишу у свайове*, *Код мачке на часџи*, ефекти хумора кристалишу се у неодложној поенти, ограниченој потребом брзе, гротескне спознаје. Таквим песничким исказом избегавају се и ограничавају модуси инвективне комике, карактеристичне за један број Змајевих песама намењених одраслим читаоцима, које га уводе у ред најбољих сатиричара српског романтизма.

Нонсенсни хумор је такође чест у тематској структури Змајевих песама. При том ваља рећи да је доста нонсенсних елемената песник преузео из усмене традиције. Алогична, апсурдна или померена значења речи, изокренутост појмова и израза, најчешћи су модели његових нонсенсних конструкција. Песме *Ух! Ух! Ух!* и *Песма о Максиму*, репрезентативни су примери таквог типа хумора. У првој му је емоција пригушена и зато је структура артикулисана као комични бисер у коме се не примећује његов емотивни и идејни став. *Песма о Максиму* такође има неопходне елементе нонсенса исказане у необичном изразу, необичном звуку и помереном значењу појединих речи. Из такве конструк-

ције осећају се слапови безазленог смеха, али је очигледан и песников став изражен у форми гротескне поуке, нарочито видљиве у епилогу песме.

У целини гледано, Змајево дело за децу садржи у знатном броју песама различите видове хумора, пријемчивог за децја осећања и моћ њиховог расуђивања, дочараног као глас разума и глас људске душе. Јован Јовановић Змај, ма о чему да пева - природи, деци, животињама или играчкама - смеје се и игра са децом онолико колико му одабрана тема дозвољава. Отуда и толика бујност и разноликост његовог смеха, чији се ехо осећа и данас, у поезији модерних дечјих песника.

У књижевности између два светска рата континуитет змајјовинског хумора одржава и наставља Гвидо Тартаља, који и у другим елементима песничтва остаје на линији Змајеве поетике. Хумор је темељни слој Тартаљине поетике. Изворан и жив, ненаметљиво спонтан и природан, уздиже се до једноставности коју у поезији није лако досегнути. Игра речи и појмова превазилази границу механичког каламбура који се по Бергсону у сфери хумора "мало цени" (Бергсон, 1993, стр. 65). Тартаљин нонсенс подигнут је на раван сучељавања и укрштања игре и мисли, на начин који се може дефинисати као виши облик игре и здравог смеха. Овакав вид комике нарочито је уочљив у песничким моделима градивних и контрастних поређења, као у песмама *Гуске* и *Кишова беба*. Облици анегдотског хумора који су такође чести, манифестују се у форми дидактично-ироничних поука, као у песми *Јеж и јабука*, или ономотопеичног шапата природе оствареног у песмама *Два њајајаја*, *Моји врайци*, *Гуске* и др.

Тартаљин смех је оригиналан и рафиниран, нарочито у циклусу песама о деди и његовом шеширу. Из ових песама смех се кристалише методом упорних обрта, извесног понављања и претеривања уметнички транспоновог на начин који мами спонтан и неконтролисан смех. Ваља истаћи да у неким Тартаљиним песмама поред смешног има и елемената баналног, али они се таложу и остају пригушени и непримећени под дебелим наслагама природне комике.

Посебан квалитет хумора остварен је у поеми *Гусарска дружина*. Главни јунак гусарске дружине, Бесна Штука, предводи необичну групу дембела као што су Касна Ура, Масна Пита, Морска Врана, Мокра Брада, Мудри Чова и др. У овим именима скривају се гротескне особине њихових карактера, обнажених и скинутих са пиједестала опасних гусара. Њихове индивидуалне мане осликане су у више комичних нивоа који се у структури песме разлажу и конкретизују као естетски феномен и посебан вид песничке инвенције.

У периоду између два светска рата када је књижевном стварању основни тон и боју давала идеја српске авангарде, која ни у дечјем стваралаштву није остала без одјека, огласио се и Александар Вучо неким видовима надреалистичког хумора, нарочито видљивог у његовој поеми *Погвизи дружине "Пећ ђећ-лића"*. Био је то тренутак у развојним токовима књижевности за младе који је наговестио две линије хумора које ће постати маркантне тек у делима насталим после Другог светског рата. Прва, потекла са извора усменог мелоса, добила је између два рата снажан подстицај и у делима Десанке Максимовић, Момчила Тешића, Бранислава Нушића и Бранка Ћопића.

Друга се доводи у везу с надреализмом. Стварајући необичну спрегу збиље и хумора, Вучо прати озбиљне животне проблеме који се у сфери хумора оцртавају на посве нов и оригиналан начин. Елементарна снага смеха трансформисана је спонтано и природно у тематску, идејну и естетску раван поеме. У развијању фабуларног тока песник је стално на линији између гротескног, забавног и озбиљног, каткад и трауматичног, стварајући уметничку слику у којој се наивно и реално истовремено сукобљавају и допуњују, као природно и натприродно, у илузивној пројекцији шале, истине и поетске имагинације. Ипак, најизразитији и најекспресивнији обрасци хумора зраче из портрета главних јунака, превасходно из њиховог говора, понашања и схватања живота. У том погледу посебно се истиче портрет сестре Калавестре који је песнички инкарниран у складу са надреалистичким апсурдом. Спектар духовитих и оригиналних поређења као што су "мека као гњило воће", "збркана ко стара плута", "мршава ко трола" и сл., трансформише се у еклатантне обрасце хумора и један вид надреалистичке поетике. Елементи градског говора, обогаћени еуфонијом шатровачког породично-ироничног жаргона, а каткад и нонсенсног поетског исказа, доживљавају се као аутентична слика индивидуалних и колективних животних фрустрација.

У контексту књижевноисторијских збивања, аутентичан Вучов хумор добија призив критике на клишетиране облике дечје хумористичке поезије. Језичка слобода којом се конкретизује богатство и разноликост песничких детаља и начин уметничког обликовања, добијају тон и боју надреалистичке комике, која представља значајну компоненту Вучовог поетског авангардизма. Опредељујући се за иронично - хумористичну пројекцију живота и јунаке из сиромашних градских четврти, овај наш песник знатно проширује тематски круг дечје поезије и ствара полазне основе у развоју модерних образаца хумора.

Бранислав Нушић је име великог хумористе у српској књижевности између два светска рата стекао романом *Хајдуци*, написаном у позним годинама живота. Аутоматизам Нушићевог смеха доживљава се као пројекција животне сцене на којој доминирају елементи водвиљског, анегдотског, ситуационог и лексичког хумора. У *Аутобиографији* и другим комедијама, потврдио се као писац необичног дара и инвенције, који са једнаком способношћу запажа и уметнички обликује комичне ситуације из реалног живота.

Бергсонова премиса "Прерушен човек је смешан. Човек за кога би се могло веровати да је прерушен, такође је смешан" (Бергсон, 1993, стр. 28), могла би се до извесне мере применити и на Нушићеве хајдуке. Одметништво одраслих, без обзира на поводе и узроке којим је мотивисано, углавном изазива одобравање или осуду јавности, док одметништво деце чешће буди неверицу или рађа смех. Нушић је свој хумористички дар исказао на два напоредна нивоа: једном на коме има превасходни циљ да засмеје малог читаоца, а на другом да исмеје главне јунаке, како њиховим вршњацима никада не би пало напамет да се одметну у хајдуке. Зато су његови јунаци смешни у сваком погледу, па чак и по томе како изгледају, шта говоре и какве надимке имају.

Припрема за одметништво, заклетва на гробу Максе Жабе, прва ноћ у планини, па све до неславног тамновања са магарцем у сеоском свињцу, све то оправдава мишљења по којима је овај роман не само хумористичан него и дидактичан. У грађењу ликова и ситуационе комике, Нушић је склон извесном претеривању, али не толико колико испољава способност и необичан дар да из претеривања других изведе магичну формулу хумора. Претеривање у хвалисању Чедџе Брбе о своме јунаштву и мегдану са Матамутом, смешно је исто толико као и његов страх од магарета, прве и једине ноћи неславне хајдучије. Разлози хајдуковања и намера дечака да пресећу и пљачкају богате путнике, такође су смешни, посебно ако се има у виду њихова доб и наоружање чачкалицама и перорезима. Хајдучија, која у правом значењу те речи има узвишен морални чин, постаје извор смеха кад је Нушић сведе на нешто што је, како би рекао Хартман "испод мере у смешном" (Хартман, 1979, стр. 506). Дакле, и узвишено може постати предмет смеха, нарочито ако се спусти до нивоа "бесмисла" изведеног из оквира очекиване логике. Смех надилази ништавно и безвредно, нарочито у оним деловима радње када писац у исту раван ставља хајдучију као историјску појаву и дечје одметништво, које само по себи постаје смешно и беспредметно (Милинковић, 1999, стр. 126-138).

Нушић веома сугестивно и ефектно изводи комику карактера, првенствено из поступака и унутрашњих, како негативних тако и позитивних, особина главних јунака. У таквом стваралачком поступку је и прерушавање као стална појава и очигледан предмет комике. Сам покушај дечака да буду оно што нису чини их смешним, али ништа мање нису смешне ни ситуације у којима се они представљају другачијим него што јесу. У том погледу посебно су илустративне сцене са школских часова када Сима Глуваћ прича сасвим нешто друго од онога што му професор постављеним питањем тражи. Прерушавање дечака и опонашање одраслих нису насликани као појаве механичке природе; њихово понашање је последица личних емоција и унутрашњих фрустрација, које у физичком испољавању постају предмет аутентичне комике.

Нушићев хумор се кристалише из уметничке транспозиције живота као виши облик игре, којом се супституише комика ситуације, комика речи, комика интриге и неочекиваних обрта. Из таквих ситуација хумор зрачи снагом спонтане и природне енергије која стимулише и релаксира деље биће. *Хајгуци* су кондензатор непатвореног смеха који је актуелан за све генерације малих читалаца, од Нушићевог до нашег времена. Осим тога, романом *Хајгуци*, Нушић остаје у континуитету здравог змајјовинског хумора: уздиже се изнад досадног и баналног и ублажује дистанцу између наивног и озбиљног, ништавног и узвишеног, достојанственог и грубог, бесмисленог и мудрог.

По Драгутину Огњановићу, хумор се генерално може класификовати у две тежишне варијанте. Једна је на линији стварног, друга маштовног, а у обе се нарочито испољавају "елементи наративног, ситуационог, дијалогског и симболичког хумора". Природа и особеност Ћопићевог хумора, његова ширина и комплексност комике на којој се инспирише, превазилази овакве поделе и сугерише став да не постоје заувек дати обрасци смеха и универзална формула његове класификације. Феномен хумора и имагинативна моћ његове естетике, зајнивају се, у доброј мери, на неухватљивости његових извора и облика. У Ћопићевим делима хумор се кристалише и зрачи из комике говора, вица и досетке, успеле анегдотске конструкције, комике игре, покрета, изгледа, онеобичавања, комике обрта, неспоразума и претеривања, игре речима и појмовима, до ланчане транспозиције значења, интриге или замене појмова.

Образлажући хумор као темељну компоненту и опредељење свога стваралаштва, Ћопић истиче да "као по правилу, добри хумористи су увек и писци за децу. Зашто? Можда и зато што се осећају потпуно слободни, без граница

пред собом, нису уковани у норме, немају оне обзире који их спутавају, јер знају да је уобразиља дечја неизмерљива" (Адамовић, 1980, стр. 449). Ако је реч о Топићу као песнику, приповедачу или романсијеру, ваља увек имати у виду да је он по стваралачком опредељењу и вокацији првенствено хумориста и најизразитији хумористички писац у српској књижевности за децу. Жанровска разноврсност његовог богатог књижевног опуса, нуди неисцрпну ризницу хумора који представља темељну подлогу стилске, естетске и идејне структуре многобројних уметничких модела, намењених различитим укусима и узрасним нивоима. Његови јунаци се најчешће експонирају као предмет комике, или аниматори смеха, зависно од улоге која им је у појединим делима намењена. Када је реч о анималном свету, веома присутном у Топићевом делу, хумор је такође главна особеност пишневог уметничког сензибилитета.

У песничким моделима анегдотског типа, са уграђеним елементима басне и ликовима из животињског царства, дефилију кућни љубимци, домаће животиње, птице и шумске звери, које по говору, понашању и особинама подсећају на људе. Уметничка транспозиција тог света одговара дечјој знатижељи и наивном схватању живота, које се доживљава као природно врело комике. Песнички циклуси *Јежева кућа*, *Деда Тришин млин*, *Ојласи шумских новина* и *Каква је јесен*, недвосмислено говоре о томе. Као узорни образац анегдотског хумора може се узети песма *Болесник на њри сираја*, која је лепа и стога што задовољава естетске захтеве поетике. Узорни модел хумора овде се кристалише из анегдотског језгра песме и значења појединих речи и њихових стилских конструкција. Овај тип хумора уочава се и у песничком циклусу *Ојласи кујусној лисја*, а нарочито у песмама о деда Триши, мачку Тоши и псу Жући.

Насловни јунак бајковите, романескне приче *Доживљаји мачка Тоше*, актер је многобројних авантура, необичних догађаја и искушења из којих на крају излази као победник. Смехотрес овог дела остварен је у петнаест ведрих уметничких слика, компонованих техником врхунског, анегдотског смеха који се кристалише из необичних догађаја, неочекиваних обрта, нонсенсних ситуација и језичких вратоломија. Поред мачка Тоше у средишту радње су и пси Жућа и Шаров, миш пророк, медвед Крушкотрес Кукурузовић и неизбежни деда Триша. Ови јунаци су занимљиви јер их њихове речи и поступци чине смешним и откривају природни дар писца да ствара комичне ситуације, остварује игру духа и речи, непредвидивих заплета и преокрета који су истовремено извор и

предмет комике. Главни јунаци, а пре свих мачак Тоша и деда Триша, одавно су искорачили из ове приче и постали култни јунаци хумористичке прозе за децу.

Надмоћ или инфериорност Ћопићевих ликова одређена је, најчешће, њиховим склоностима и даром за хумор. Овај став се једнако може применити на ликове деце и одраслих, као и на јунаке из анималног света. Они који су лишени дара за хумор често су и сами предмет смеха, подређени и незаштићени пред суровим законитостима егзистенције. И сам Ћопић је истицао да је хумор "штит према свим невољама које човјека у животу сналазе. Као дијете био сам плашљив и стидљив, а моја хумористичка жица ме је извукла из те ситуације."

Буквално тумачење појмова и речи чест је начин на који Ћопић остварује један вид хумора, у причи *Доживљаји мачка Тоше*, роману *Славно војевање и другим делима*. У том погледу посебно је илустративна његова *Изокренућа прича*: "Тек је брдо изишло иза сунца, а кревет скочи из пространог чиче, навуче ноге на опанке, стави главу на капу и отвори кућу на вратима."

Ћопић је у роману *Орлови рано леће* сагледао тему дечјих дружина, авантуризма и одметништва из перспективе која нуди различите видове хумора. Терор учитеља Паприке који често и безразложно бије децу, изазива осуду и згражавање, али истовремено је и предмет смеха, нарочито од тренутка када батине постану препорука и пропусница за Јованчетову хајдучку дружину. Ма колико да су оправдани, разлози дечјег одметништва, такође су и смешни, исто колико и сериозност њиховог схватања хајдучије.

У компоновању структуралних елемената романа Ћопић такође остварује различите облике хумора. Шеретлук деце и одраслих првенствено открива комично слој њиховог унутрашњег бића, или се исказује на неки други начин, као специфична варијанта свести и поимања живота. Деца се шеретлуком боре против неумољиве стварности, на начин који изазива смех чак и у ситуацијама које за њих нису смешне. Ћопићев смех, у било којој варијанти да се остварује, као комика говора, интриге, онеобичавања, замене појмова или неочекиваних обрта и ситуација, никада није приземан ни баналан. То што се кристалише из привидно безазлених ситуација, само потврђује његову уверљивост, која стимулише и релаксира немирни дух малих читалаца. На тај начин писац је, макар имплицитно, исказао и свој однос према животу и према хумору у коме је нашао личну сатисфакцију и потребу да забавља и засмејава децу и одрасле "у њиховој вечној самоћи".

Попићеви елементи комике нашли су доста простора у стваралаштву Момчила Тешића, Драгана Лукића, Добрице Ерића, Љубивоја Ршумовића и неких млађих песника. Ехо Тешићевог хумора шири се из амбијенталне комике фолклора и сеоског живота. Од брзалица, загонетки и других лирских модела у којима је дочаран однос детета према природи, школи и родитељима, остварен је широк спектар смеха, који се доживљава као говор људске душе изазван гротескном игром живота у изазовном амбијенту природе. Таква комика се испољава у свим тематским циклусима, осим у стиховима са благим призвуком ироније када песник исмева неке мане људског менталитета, као песмама *Ловац Јова*, *Шиша сунђер јеје* и сл. Родитељски смех је широк и топао; у њему нема места за иронију, јер је увек искрен и добронамеран. Песма *Слава црша лава* открива елементе здравог смеха, инспирисаног бригом родитеља који пажљиво прате емотивно и интелектуално зрење детета. *Кијавица на Злајибору* открива песников сликарски дар и оноματοпеични квалитет хумора. Посебан облик комике песник је остварио на тему смрти, у циклусу од четрнаест епитафа, под насловом *Живошњински крајјушаши*. У том погледу посебно су илустративни *Крајјушаши јасиребу* и *Крајјушаши мишу*. Иако је у поменутих стиховима реч о животињама, смрт је сагледана у хумористично-ироничној варијанти, као неизбегни епилог и бесмислена поента људске судбине.

Ведри и надахнути тонови Лукићевих стихова, остварени су такође на различитим изворима лаке гротеске. Од нонсенса, каламбура, вица и досетке, до суптилне игре речи, парадоксалних ситуација или необичних обрта и модела анегдотског типа, он ствара изнијансиране преливе изворног смеха који благотворно делује на дечја чула и подстиче интензитет катарзичног прочишћења.

У поезији се бесмислено открива "онако како се у животу радо прерушава, али не да би га затим тако украшено оставило, већ да би му скинуло ту маску" (Хартман, 1979, стр. 525). Однос према деци Лукић исказује у различитим облицима присне непосредне комуникације, обојене изворним оптимизмом, у обиљу смеха и игре. Песмом *Смеха деци* снажно је исказао схватање хумора и открио једно од програмских опредељења своје поетике.

У неким песмама Лукић снажно маркира негативне навике деце и одраслих, што на први поглед одаје утисак претеривања, до нивоа комике, на коме се неочекивано указује бескрупулозно лице реалности. У том погледу нарочито су уверљиви модели анегдотске конструкције попут песме *Свеједно*, у којој је портрет дечака Јоце извајан у неочекиваном обрту, изведеном на лакој подлози ху-

мористичког ткива. Хумористички ефекти снажни су и у моделима кратких, апсурдних форми, са елементима нонсенса, као у песми *Пардон*. Песме *Фифи и Мали проф у шрамвају* у наоко привидној једноставности игралачког ритма, пуне су идеолошког набоја, исказаног језиком опоре ироније. Типични карактери и појаве из свакодневног живота, често су извор Лукићеве комике. Песма *Дебели* демонстрира комику животне реалности, која се у уметничкој транспозицији доживљава као естетски феномен. Иако понекад није суптилан и до краја рафиниран, Лукићев хумор је увек изнад баналног, оплемењен призвуком неке етичке поруке. Тако посматран, може се дефинисати као темељни мотив и један од основних квалитета његове поезије.

Књижевни естетичари који се баве проучавањем феномена хумора позирају се у својим ставовима на општа начела естетског вредновања, али се у формирању коначних судова никада не одричу ни својих мерила и критеријума. У том контексту ваља схватити и став Душка Радовића који каже да се никада "нећемо сложити шта је то смешно и занимљиво" (Радовић, 1984, стр. 5). На овој премиси он је у српску поезију за децу уградио посве нове и аутентичне обрасце модерног хумора.

Радовић исказује изузетан дар да на ономатопеичном својству гласова оствари виши квалитет нонсенсног каламбура из кога се осмишљавају и зраче различити ефекти здравог хумора. У песми *Смешне речи*, играјући се речима, дете уз смех лакше учи њихов смисао и открива прикривена значења. Пародично, апсурдно и парадоксално, три су основна елемента које Радовић уграђује у структуру својих стихова и тако оплемењује или модификује клишетиране обрасце хумора. Песме *Да ли ми верујете*, *Замислите*, и *Тужна песма*, најречитије говоре о томе.

Хартманова мисао да се у смеху човек "уздиже изнад безвредног и чини да оно ишчезне у својој ништавности" (Хартман, стр. 525), потпуно се оваплотила у неким видовима Радовићеве комике. Критика дечје лењости и немарности остварена је на посве другачији начин од конвенционалних наравоученија педагогије и дидактике. Представљајући животну реалност као бесмислицу и апсурд, песник се привидно приклања противницима умивања како би им се отворено насмејао, остварујући при том виши квалитет комике. Опредељењем за технику парадоксалног и апсурдног, он у песми *Замислите* претвара немогуће у могуће, а апсурд у реалност, која постаје предмет комике. Тако се десило да разбојник Кађа израсте у хероја и постане срећни принц који осваја срце принцезе

Нађе, наочиглед и срамоту присутних принчева и адмирала. Негирање животних постулата увек је на удару његове комике. Чак и у моделима озбиљне садржине као што је *Тужна њесма*, уочљив је лаки флуид смеха, заснован на негирању животне реалности.

Игра речима, словима, појмовима и њиховим значењем, као у песмама *Соса и сати*, *Смешне речи*, *Кракајо слово*, *Р се кошрља*, *Поука*, *Тарам* и сл., чест је и омиљен песников метод којим супституише различите изворе и видове смешног. Чак и када се у појединим песмама приближи линији традиционалне поетике, Душко Радовић је нов бар у неком елементу поезије: стилском изразу, форми или начину уметничке интерпретације. При том ваља имати у виду да његова поезија није нова само формом и песничким говором већ и новим схватањем и оригиналном интерпретацијом игре и хумора, који су њен темељни естетски и тематски слој.

Ерићев хумор стоји у равни већ опробаних клишеа, док се за Љубивоја Ршумовића може рећи да у том погледу чини спону између традиционалног и модерног. Флексибилност његовог поетског исказа заснива се на различитим варијантама комике - од једноставних облика каламбура и нонсенса, до филигранске игре речима и контрастирања појмова и значења, из којих произилази да нема смеха без одјека, јер, како Бергсон каже, "не може човек уживати у смешном ако се осети одвојеним од других" (Бергсон, 1993, стр. 11).

Ршумовићев хумор се препознаје по алогичним конструкцијама, као у песми *Телефонијага*, или у каквој инвентивној стилској синтагми као што је *Ушорак вече ма ишпа ми рече*. Овде се хумор остварује рефренском симплохом, која својом конституцијом асоцира игру са снажним хумористичним нагласком. Игром речи и појмова исказаних ведрим стилским изразом у песмама *Огакле су делије* и *Ако желши мишице*, ствара се необична комика са обиљем педагошких назора, које дете, уз забаву и смех неопажено дегустира. Антропоморфним сликама предмета и појава у ведром стилском исказу предочавају се игра и смех као весела корачница која задовољава дечју пажњу и склоност за персонифицираном стварношћу. Различитим видовима поетског каламбура као у песми *Како деца зими расију или једна хо-рукијага*, компонована је комика нонсенса, синтелизованог у променљивом ритму познатих речи и алогичних кованица, као поетска резонанца полифоничног смеха. Од игре речи, игре духа, појмова и њихових значења, Ршумовић често прави стилски дар-мар по коме се препознаје његова поезија и особеност његовог хумора.

У структури Данојлићеве поезије преовлађују озбиљне теме и мотиви о којима песник размишља и пева на начин близак дечјем добу. Зато хумор у његовим песмама није тако снажно изражен, али је присутан као неизбежна компонента дечје поезије, бар у оној мери колико је потребно, како сам песник каже, да "песма изазива у нама смешак" (Данојлић, 1976, стр. 62). У *Седмици* хумор и игра имају забавну и функционалну димензију, док се у песми *Среда* хумористичко ткиво трансформише у лаки флуид поетске замишљености.

Неким Данојлићевим песмама, као што су *Два сајуна*, *Како шети сџари професор*, *Шта су између осталој радили сџари* Словени, наставља се и пројужава линија Радовићеве комике. Посебно је лепа песма *Два сајуна* у чијој се садржини остварује хармонија традиционалне и модерне хумористичке поезије. Игра је овде дата у форми јогунства и непосредне, прочишћене комике, у којој се указују непрегледни хоризонти смехом умивеног детињства.

У моделовању савремених образаца хумора посебно место припада делу Александра Поповића, који открива дубоке изворе смеха у неисцрпним могућностима стилске акробатике, фантастично-парадоксалних и гротескно пародичних и апсурдних животних садржаја. Ови облици хумора нарочито се испољавају у причи *Црни Анђелко* и романима *Лек њрошив сџарења* и *Судбина једној Чарлија*.

Прича о Црном Анђелку, само је на први поглед илустративан пример нонсенсног хумора. Структура њене садржине носи читав низ прикривених значења и порука које опредељују децу да према главном јунаку формирају и свој критички став.

Лек њрошив сџарења је занимљив уметнички експеримент игре, маште и уметничког говора. Фабуларни ток овог романа развијен је техником онеобичавања, нарочито у сценама карневалско-циркуског типа које се доживљавају као узорни модели гротескно-пародичног и парадоксалног хумора. Динамика живе и снажне комике извире из градског карневала у коме поред девојчице Соње и цина Ждракуле, дефилију и бубе, кепеци, ликови из бајки међу којима су и Петар Пан, капетан Кука, царица Снежана, Црвенкапа, Ивица и Марица, Пепељуга, Цар Тројан, Тил Ојленшпигел, једна аждаја и други учесници необичног смехотреса.

Сви догађаји у роману као да су подређени једном циљу: играти се, смејати и забављати. Елементе специфичне ситуационе комике налазимо у извитоперности реалног и алогичним поступцима главних јунака. Помисао да цин Ждракула живи у фиоци ормана, као и сцене у којима магарац кречи свој сак-

софон и открива како се лулом једе супа или покушава да се удави у лавору са водом, разарају клишетиране моделе комике и доживљавају се као неисцрпна ризница модерног хумора.

У роману *Судбина једној Чарлија* хумор се кристалише на авантуристичкој подлози садржине која скрива и низ прикривених порука и анеђачења. Смех проистиче и из пишчеве елоквенције, оснажене комиком досетки, духовитих рефлексива и нове лексике.

Александар Поповић наставља континуитет хумора који је започео Александар Вучо у међуратној књижевности, а наставио Душко Радовић након Другог светског рата. У том контексту његово дело добија и посебан књижевноисторијски значај, не само у сфери комике већ и токовима модерних књижевних тенденција.

Хумор је супстанцијално ткиво свих естетских нивоа и у приповедању Бранка В. Радичевића. Супституција игре и маште дочарана је у садржини *Шаљиве њриче* тако да се она може узети као образац праскавог, неконвенционалног, или такозваног ланчаног, инфективног, али безбедног смеха. *Шаљива њрича* је трансформисана у биће које негде постоји и расте на "крушки дивљаци", румена "од смеха, од здравља, од зачколица, надевчића, придевчића, сто вражића, шесторо стармалића и једног подвалацића". У близини те свевременске ознаке и дефиниције смеха, нашао се и ловац да устрељи и поједе дивљу свињу која је претходно појела шаљиву причу. Тако ће се смех претворити у инфективну снагу која је кадра да засмеје људе и животиње, па чак и самог лава, цара опасних звери и свих животиња.

Снага смеха и немогућност да се спутају његови извори, нарочито је илустративна у *Посланичарници код веселој чаробњака*, у којој је све измаштано, а чини се као да ништа није измишљено. И као што у *Шаљивој њричи* цар животиња не одолева смеху, тако ни цар тиранин у овој причи не успева да људима ускрати смех. У овој причи има алегоричне симболике која сугерише мисао да је смех моћно оружје малог човека у борби против цареве самовоље, али је недвосмислена и пишчева порука да је хумор привилегија свих људи, а не само моћних и осониких.

Бајка о шаљивчини такође садржи поруку да живети значи смејати се. Та порука носи иронично-комичну жаоку која жигосе људску лењост, нерад и деградацију. Изворност и животност Радичевићевог хумора изразита је и у делу *Учени мачак*, из чијег се епилога, након славне авантуре главног јунака види да је пас рођен да лаје и живи у дрвеној кућици, а мачак да дрема крај топле пећи

или лови мишеве, "јер ипак, мачак је мачак, а поп - поп, математичар - математичар".

Радичевићев смех крепи, релаксира и учи, јер је инспирисан на изворима реалног и фантастичног, на граници између збиље и шале, кад се игра зачас претвори у стварност. Уметничке слике у којима је посредством хумора успешно дочарано звучно и визуелно, реално и фантастично, осенчене су пишчевим хумористично - ироничним односом према животу који често садржи и какву животну истину и шире, универзално значење.

Бранислав Црнчевић је такође хумориста који традиционалне изворе комике са лакоћом преводи у виртуелне облике модерног смехотреса. Његова формула смешног остварује се у оркестрираним вибрацијама изворног мелоса, оплемењеног стилским акордима модерне поетике, како у поезији, тако и у прозним облицима.

Када се говори о смеху, о било коме облику дела да је реч, традиционалном или модерном, могли бисмо са сигурношћу закључити: нема универзалне формуле ни поделе хумора, исто као што је тачна Бергсонова мисао да "нема комичног изван оног што је чисто људско" (Бергсон, 1993, стр. 15). Због тога и вреди деци и одраслима да се смеју, јер онај ко се смеје није "непоправљиво лош".

ЛИТЕРАТУРА:

1. Адамовић, Д. (1980): *Моји вишезови ипужнога лика*, у: *Делије на Бихаћу*, Сарајево-Београд: Свјетлост, Веселин Маслеша, Просвета.
2. Бергсон, А. (1993): *Смех*, Београд.
3. Данојлић, М. (1976): *Наивна њесма*, Београд.
4. Милинковић, М. (1999): *Хоризонтии деишињсџива*, Ужице: Учитељски факултет, Ужице.
5. Радовић, Д. (1984): *Предговор Анџолоџији срџске њоезије за децу*, Београд.
6. Хартман, Н. (1979): *Есџеџиџика*, Београд: БИГЗ.

Summary: In this work the author discusses humour, which stands for a constant literary characteristic of recent literature for children. This has been illustrated by a broad choice of writers, starting with J. J. Zmaj up to M. Danojlic and B. Crncevic. The criteria used to group the writers were depicting of images and their variety and recognition of humourous characteristics,

rather than developmental and literary-historic attitude. Theoretically, the paper rests on concepts of N. Hartman and A. Bergson.

Key words: literature for children, comics, humour, folk heritage, surrealistic poetry.

Резюме: В работе рассматривается юмор как постоянная особенность современной литературы для детей. Это исходное положение дано в большом выборе многих авторов для детей, от Й.Й. Змая до М.Данойлича и Б. Црнчевича. В группировке авторов руководилось не исходной позицией развития и истории литературы, но стремилось к описанию явлений и богатстве их разнообразности, т.е. узнаванию юмористического типологического признака. Работа теоретически обоснована на взглядах Н. Хартмана и А. Бергсона.

Стержневые слова: литература для детей, комика, юмор, фольклорное наследие, сюрреалистическая поэтика.

ДР ЦВИЈЕТИН РИСТАНОВИЋ

Учитељски факултет

Бијељина

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09-1

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.83-90

Примљено: 21. 11. 2001.

НОВЕ ПОЕТСКЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ У СТВАРАЛАШТВУ ЗА ДЕЦУ ПРЕДРАГА БЈЕЛОШЕВИЋА

Резиме: У уводу су одређена својства поетике књижевности за децу на основу схватања Марка Ристића (о Вучовој поезији да је игра, сан и хумор), Душана Радовића и Тихомира Петровића. Са тог становишта приступљено је стваралаштву Предрага Бјелошевића. Звукo-вни слој је испред значењског слоја песама. Тужни принц је савремена бајка и стваралачка игра.

Кључне речи: поетика књижевности за децу, игра, сан и хумор, песничке слике П. Бјелошевића, звучни и значењски слој, савремена бајка, стваралачка игра.

При покушају проширивања оквира и инструментарија поетике дјетињства, неизбежно се враћамо оном језгру које је још далеке 1934. године, поводом Вучове поеме *Подвизи дружине "Пеј и њејлића"*, оформио Марко Ристић и ономе што је неколико деценија касније разним поводима изрекао Душан Радовић.

У огледу *О модерној гечјој њоезији* (Ристић, 1979) записао је да је Александар Вучо, као еминентни представник надреалистичког покрета, у стиховима намијењеним дјеци пружио оно најважније - "слободну и живу игру духа који није ометан тешком контролом стармале мудрости и уштогљених обзира". У истом тексту, нешто даље, читамо критичареву констатацију да је овај пјесник схватио најбитније, то јест да је "начело поезије и начело детињства у суштини исто, да је то *начело жеље*" (Подвукао - М.Р.). А поезија која почива на начелу

жеље, садржи прегнантну поетичност која одговара спонтаној дјечјој жељи. "Она одговара слободи и она је израз слободе коју у детету данашње васпитање гуши", додаје Ристић.

И, заиста, Вучова поезија садржи оне елементе који су и данас окосница поетике стваралаштва за дјецу: *ијру, сан и хумор*. Они ће у каснијим периодима развоја критике књижевности за дјецу бити често помињани, а највише пажње им је посветио највећи дјечји пјесник у новијој српској књижевности - Душан Радовић. У уводу своје збирке *Причам ти ијричу* (Радовић, 1972) поручује да ако писац хоће да "занимљиво прича", он, прво, мора "да буде кратак; друго, да измишља немогуће ствари; треће, да прича смешно". У вријеме Радовићевог најинтензивнијег стварања, у критици књижевности за дјецу преовладала је естетика игре, чији је највећи заговорник био Милан Празић. Између модерне дјечје поезије и игре (Празић, 1972) стављао је знак једнакости: "Ослобођена егзистенцијалне земљине теже, она (поезија - Ц.Р.) се игра и поиграва са дјечјим светом, са свим световима и са собом самом. Модерна дечја поезија је игра".

Мада и сам поклоник те теорије, (Радовић, 1983) ипак упозорава да добра пјесма за дјецу "не може бити празна вербална игарија", и да "песништвом за децу не могу се бавити писци који немају духа", пошто "недуховити људи не могу знати шта је смешно".

У најновије вријеме у поезији за дјецу критика уочава и неке друге естетске валере. У уводној ријечи своје књиге *Школски њисци* (Петровић, 1999) истиче велики значај музичке компоненте: "У потрази за естетским реквизитарием, он (пјесник - Ц.Р.) сваку реч и сваки глас усклађује са мелодијом. У богатој песничкој полифонији и оргуљски широкој клавијатури осећајности, таласају поетске слике, звучно одјекују риме; речи звоне, звуче, звече. Поезија постаје чист звук."

Ових неколико мишљења критичара који су се бавили поетиком књижевности за дјецу узимамо као могућа полазишта у разматрању одлика поезије Предрага Бјелошевића, односно нових тенденција које оно садржи. Од пјесника који пишу за дјецу, а који данас живе у Републици Српској, Предраг Бјелошевић је, по нашем увјерењу, можда, једини који пјева особеним гласом и који од самог почетка има аутентичан приступ стваралаштву. Он је пјесник са највише слуха за модерне тенденције у поезији и, у највећем броју својих пјесама, он их је успјешно слиједио.

Већ првом збирком пјесама, *Рз брзоџрз и чачкалица Софија* (1990), Бјелошевић је показао завидну смионост и креативност. Свјестан чињенице да савремено дијете живи у другачијим условима и да се све више "дружи" са јунацима са ТВ екрана и из стрипова, који у згуснутом времену доживљавају бројне авантуре, он трага за поетским садржајима који за реципијента такође могу да буду својеврсна авантура. Стога су Бјелошевићеве пјесничке слике битно другачије од оних које налазимо код већине других пјесника. Оне садрже нове визије дјетета и дјетињства у чијој основи су: игра, нонсенс, апсурд, парадокс и сл. Доминантном употребом ликовних и звуковних елемената пјесник дочарава хаос, неред, поремећеност, дар-мар и показује како је у пјесми, као и у животу, све непредвидљиво и све могуће. Реални поредак појмова и ствари се разграђује, утврђени односи између бића и предмета се поремећују, моћ постојећих система се релативизује и, умјесто тога, нуди се једна другачија слика свијета. Она је често апсурдна и ишчашена, али за дијете привлачна. У овој збирци се, на примјер, пјева о измишљеном граду, о скакавцу тигру, о птици слону и о птици лаву, о строгој сјеници, о мртвом пијеску, о дјетлићу или мјесецу или неком неопрезном црву, о Рзу Брзотрзу, о чачкалици Софији, о пјесми без зареза, о граду птица Блблбала и ријечи Ћутила са пиједестала итд.

Бјелошевићева поезија није нова само у значењском него и у фонском погледу. У једном броју његових пјесама језик је знатно редуциран. Стихови су окрњени, као, на примјер, у пјесмама *Уиозорење ѓрије чииања* и *Баба Роѓа виш не важ'*. Понекад су ријечи сведене само на звуковни ефекат, као у пјесми *Човјек и вријеме* која је, због тога што представља један сасвим другачији пјеснички израз, нашла своје мјесто у антологијама новије југословенске поезије. Због специфичне гласовне структуре те пјесме, наводимо један њен дио:

...

џиик џиак

џиика џиака џиик џиак

џрк џврк џврк џврак

џвок џвак џвок џвак

клиј̄ клој̄ клиј̄ клај̄

џишиши џај̄

кишиши џљаф

шљај̄ љос шљај̄ џрос .

Обиљем ономатопеја овдје је остварен невјероватан акустички утисак. Цијелим низом звукова и шумова пјесник је остварио нови вид комуникације са читаоцем. Наведени и неки други Бјелошевићеве стихови показују једну сасвим нову употребу језика, употребу у којој више није примарно јасно и прецизно споразумијевање између пјесника и примаоца пјесме. Овдје се комуницира више звуком неголи ријечју. Зорица Турјачанин је добро уочила и похвалила ову иновацију, наглашавајући да се ту "ријеч, дефицитарна у значењу, схвата као звучна накупина у коју је утиснута слушна запамћеност ствари". Поменути ауторка (Турјачанин, 1999) такође додаје да Бјелошевић први код нас "пише пјесме без ријечи, ствара нешто врло блиско тзв. конкретної музици". Та музика лако се примјећује у пјесмама у којима је звуковна страна примарна а значењска секундарна, као што су: *Човјек и вријеме*, *Рз брзоџрз* и *чачкалица Софија* и *Љубавна њјесма*.

Поједине Бјелошевићеве пјесме су вишесмислене алегорије, као на примјер: *О трагу њишца Блблбала* и *ријечи Шушила са њијегестала*, *Пјесма без зареза*, *Свечани ѡренушак* и др. Посебно је успјела прва пјесма из ове групе јер представља "слику распада једног наизглед распјеваног система и савршене земље", док друге двије говоре о поданицима те земље сликајући их у гротескном свјетлу. Дјеца, вјероватно, не могу докучити прави смисао ових алегорија, али, пошто су пјесме испјеване у хумористичном тону, она их доживљавају на свој дјечји начин. Дјеца сигурно имају своја објашњења за ове алегорије и било би врло занимљиво прикупити и анализирати дјечја схватања Бјелошевићевих алегорично-сатиричних слика.

Највредније поетско остварење Предрага Бјелошевића је његова лирска бајка *Тужни ѡринц*. Дјело је објављено прошле године, али је претходно имало свој развојни пут. Прва верзија ове пјесме имала је наслов *Дјечак и заљубљени ѡринц* са укупно 26 строфа и објављена је у поменутој збирци *Рз Брзоџрз* и *чачкалица Софија*. Бајку је писац касније знатно проширио (сада она има 75 строфа) и драматизовао је давши јој садашњи наслов *Тужни ѡринц*. Иза тога, са бугарском редитељком Колевском, Бјелошевић је *Тужној ѡринца* поставио на сцену Крајишког дјечјег позоришта у Бањалуци. Услиједиле су бројне награде за ову представу у Републици Српској и у Југославији. Најзад је у Бугарској ово Бјелошевићево дјело и филмовано.

Дјело *Тужни ѡринц* изузетно је поетско остварење. По садржини је бајка, а писана је кратким лепршавим стихом сложеним у катренске строфе у којима

се обавезно римују други и четврти стих. Тема бајке је врло актуелна. Ријеч је о евидентној усамљености савременог дјетета, о чему су писали и други прије Бјелошевића (Гроздана Олујић, Бранко В. Радичевић, Душко Трифуновић). Бјелошевић, међутим, о самоћи не пјева као о апсолуту, него као о стању које се мора прихватити и које се умјешношћу и умјетношћу може мијењати. Попут Душка Трифуновића који је, својевремено, у књизи *Дјеца сама код куће* (1980) показао како савремено дијете својом маштом самоћу може не само прихватити него и превладати, Предраг Бјелошевић је свог усамљеног дјечака обдарио сликарском вјештином. На овом мјесту треба истаћи да Бјелошевић својом темом о тужном принцу није потпуно нов, али и да је раније обрађивану тему пјесник мајсторски оживотворио. Његов јунак је умјетник, демиург. Бојом, четкицом и маштом он разбија чамотињу усамљености и креира свијет по властитој вољи.

У уводној пишевој напомени читамо: "Ово је прича о усамљеном дјечку који је волио да црта и који је још волио да машта и који је знао да схвати и оживи све што би маштајући нацртао". Иза тога слиједи објашњење како је тај маштар, гледајући себе у огледалу или можда на прозорском стаклу, одлучио да нацрта "тужног принца". И ту почиње игра. А, по мишљењу Роже Кајоа, "играти се значи деловати". Тужни принц очито постаје дјечаков двојник од кога се он више не раздваја. Није риједак случај у књижевности да главни јунак дјела бива пишев двојник, али овај двојник у самом називу "тужни принц" садржи парадокс. По друштвеном положају и свему што му тај положај пружа, туга не би требало да буде његово главно обиљежје и нераздвојан атрибут. Дјечак сликар не прихвата тугу као непромјенљиво стање и штошта чини да дјечака разве-сели; црта му замак, бистру ријеку, жути воз, циркус са лавовима и клоновима, дворску стражу, али не успијева да му промијени расположење:

*Ал' њринц је њужан
болан до неба
као да каже
још нешто њреба!*

Овај рефрен којим је снажно исказан егзистенцијални проблем - немогућност задовољења човјекових жеља - поновљен је у бајци још четири пута да би се истакло разорно дејство принчеве туге, али, исто тако, неодустајање од трагања за оним што би могло да му осмисли живот и врати оптимизам и радост.

Бјелошевићев предузимљиви сликар смишља све нове и нове дарове за тужног принца: тенкове, авионе, ракете, али не успијева да промијени његово мрачно расположење. Оживјеће му бојама славне претке, древне манастире, богато украшене дворане, раскошне балове, али ни то неће бити довољно. Кад ништа од онога што му пружа стварност не помогне, сликар посеже за сном. Превођењем тужног принца у сан, све се мијења. У новим околностима принц је присиљен да ступи у борбу са злим силама које нападају његов дворац. Кад у неравноправној бици изгуби све, ужаснут тим сазнањем, он се буди, односно враћа у реалност.

Пјесник ту сад чини нови значајан обрт у фабули. При буђењу принц се суочава са својим двојником који га не дочекује пријатељски. Сликарева благонаклоност према принцу преобратила се у нетрпељивост. Дјечакови цртежи срачунати су сада на кажњавање незахвалног принца. Али, бајка не може да се оконча на тај начин. Из тамних облака који су се надвили над судбину тужног принца и усамљеног дјечака, линуће киша, а из кишних облака појавиће се дивна принцеза о којој је принц дуго маштао. Сада се рукавац приче који говори о неспоразуму између дјечака и тужног принца враћа у први композициони прстен приче и све се усмјерава према срећном завршетку. Као што на крају Радовићеве пјесме *Лав* сазнајемо да се цијела драма са лавом збива, заправо, у сфери маште, то јест на папиру и да њом суверено управља дјечак Брана, тако и овдје пјесник открива да су сва та чуда могућа једино у цртаћем блоку малог сликара:

*Сред моја блока
јуначе врли
шеби принцеза
у сусрећ хрли.*

*Скријше се овдје
љубав вас зове
будише срећни
на вијекове.*

Поента бајке изведена је потпуно у складу са игравом фабулом: у царству које је својом маштом, четкицом и бојама створио радознали дјечак, убудуће ће владати дух сањалице "што може нове / смислити приче / чији јунаци / на свеце

личе". На крају ове лирске бајке жеље, снови, машта и игра се обједињују и хармонизују у носеће елементе приче која тек почиње, а којој се крај не наслућује. Јер, у мудрој причи нема краја. Сваки крај је, заправо, нови почетак.

Жеље и снови у Бјелошевићевој пјесми реализовани су у виду продуктивне, стваралачке игре која може много шта да обухвати и дарује и која пружа радост свима који знају у њу да се укључе. У завршној пјесми збирке *Рз Брзојирз и чачкалица Софија* стоје стихови којима Бјелошевић открива нове могућности и валере поезије:

*У њјесму може цијели свијет̄ӣ с̄та̄ӣӣ
и о̄та̄ц̄ и мајка и бра̄ӣ
и себе у њјесми ђеш̄ ѡре̄ӣозна̄ӣӣ
и санак биће̄ ӣӣ лак.*

Пјесник настоји да савременом дјетету понуди садржаје који ће својом екстраваганцијом провоцирати његову радозналост. Он дјецу вјешто укључује у поетску игру која тражи активан, стваралачки однос свих њених учесника. Необичном фабулом сторије о *Тужном ѡринцу*, Бјелошевић је не само привукао пажњу младог читаоца него га је учинио учесником радње. Јер, дјечак из бајке који је, бјежећи од самоће, нацртао тужног принца и започео игру са њим, може да буде свако од читалаца дјела. Практично, сваки читалац може да, мотивисан Бјелошевићевом бајком, створи своју причу о тужном или веселом принцу, зависно већ од тога у каквом расположењу ће је започети и завршити.

У лирској бајци *Тужни ѡринц* изврсно је демонстрирана игра духа у којој могу да учествују сви који су спремни да маштају и који су кадри да игри поклоне онај највреднији дио себе. На тај начин лежерно и елегантно остварен је један од важних задатака модерне литературе за дјецу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кајоа, Р. (1965): *Игре и људи*, Београд: Нолит.
2. Петровић, Т. (1999): *Школски ѡисци* (Увод), Врање: Учитељски факултет.
3. Пражић, М. (1972): *Игра и љубав. О новој српској гечјој ѡезији*, Ираз, број 11.
4. Радовић, Д. (1972): *Причам ӣӣ ѡричу*, Београд: Српска књижевна задруга.

5. Радовић, Д. (1983): *Анџолоџија српске њоезије за децу* (Предговор), Београд: Српска књижевна задруга.
 6. Ристић, М. (1979): *Књижевна њолиџика. Чланци и њамфлеџи*, Београд: Рад.
 7. Турјачанин, З. (1999): *Свежањ нових кључева*, Задужбина "Петар Кочић" и "Школска књига", Бањалука - Београд - Нови Сад.
-

Summary: In the introduction, we determine the characteristics of poetics in literature for children on the grounds of Marko Ristic's concept (Vuco's poetry is a play, dream and humour) and on the grounds of concepts introduced by Dusan Radovic and Tihomir Petrovic. We have agreed with and accepted these concepts as a starting point for discussing writing by Predrag Bjelosevic. In his poems, sound comes before meaning. *Srecni princ* represents a contemporary fairy-tale and a creative play.

Key words: poetics in children literature, play, dream, humour, poetic images of P. Bjelosevic, sound and meaning levels, contemporary fairy-tale, creative play.

Резюме: В предисловији определены свойства поэтики литературы для детей на основании понимания Марка Ристича (о том что поэзия Вучо - игра, сон и юмор), Душана Радовича и Тихомира Петровича. С этой позиции приступилось творчестве Предрага Бьелошевича. Звуковой слой перед слоєм значения стихотворений. Грустный принц - современная сказка и творческая игра.

Стержневые слова: поэтика литературы для детей, игра, сон и юмор, поэтические образы П. Бьелошевича, звуковой слой и слой значений, современная сказка, творческая игра.

ДР ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ

Учитељски факултет

Браће

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.91-96

Примљено: 18. 11. 2001.

САВРЕМЕНИ ТРЕНУТАК СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: Српска књижевност за децу и младе има своју двовековну традицију. Данашњу књижевност упућену младим читаоцима карактерише тематско–стилско богатство, маштовитост и вишезначност. Савремени аутор није дидактичан, већ је усмерен игри и хумору као примарним естетичким категоријама.

Кључне речи: књижевност за децу, дете, мотивска разноврсност, естетска вредност.

Утемељена делом Д. Радовића и његових следбеника, данашња децја књижевност добија иманенције универзалне уметности. По разноликости облика, тематским обухватностима и изражајним средствима, по трагалаштву и посебности, она досеже завидан уметнички ранг. Друкчији аранжман и нова лирска сценографија означавају корак даље у њеном приближавању модерним начелима стварања. Заснована на естетској провокацији и бескрајним могућностима поетског израза, на комплексним и међусобно неразмрзивим променама, ослобођена притисака и обавеза, она промовише општу ренесансу поетске речи. Поетизација света, непрестана радозналост, жудња за игром, пуноћа уметничког израза, превласт индивидуалног над безличним, доноси овом књижевном феномену уметнички кредибилитет и виталност.

Књижевност се мења у складу са општим социјалним и културним приликама, које еволуирају са доласком нових генерација, укључујући и нараштај нових аутора и деце која узимају њихове књиге у руке. Песничка реч се више не

преноси само пером и штампом; “записивањем” на дискети и оптичком диску, она добија “нова крила” и остварује приснији додир с компјутерском генерацијом. У условима динамике и информационог доба, снижен је праг дечје зрелости. Деца су претрпана обиљем информација и импресија; озбиљна су и препаметна: пре школе умеју да читају и пишу, користе рачунаре, уче стране језике. Одрасли у амбијенту “планетарне уметности”, поетике графита, арга и рекламних порука, млади поседују већу склоност ка маштовитости од вршњака који су били чвршће везани за природу. Стога песник брише менталну границу између детета и књижевно настројеног читаоца, и између света деце и света одраслих.

Инвентару старих тема и мотива придружена су широка пространства имагинарног света. Време, простор и материја као елементи космогоније, небески свод, и читав глобус, богате књижевну палету тема и идеја. Песник слика дете у стану, у забавишту, школи и на игралишту. Он повод за песму налази у свакидашњим дешавањима и баналним појединостима; прича сјајну тачку налази у случају као замајцу свег збивања. Поезија која има лирско упориште у загађеној атмосфери, штетном утицају хемијских материјала у земљи и води, у угроженом биљном и животињском свету и растућој буци, садржински богати корпус модерне књижевности. Након агресије земаља Северноатланског савеза на нашу земљу 1999, писци узимају за тему дечју и породичну драму насталу ратним харањем.

Откривање неоткривеног начина гледања и процене света, уводи амбивалентног јунака који афирмише поезију игре. Дете се посматра из косих углова; сликају се његови пустоловни несташлуци, који пут се исмева и карикира. Јунак, често бахат и неваспитаник, исписује властито име фломастером на зиду и подмеће жваке на столицу; он је мангуп и башмебриговић за кога је школа “нужно зло”. И називи надимака оправдавају и указују на његову нарав.

Најновија генерација која обележава осмо – девето десетлеће XX века: Зубац, Трифуновић, Бабић, Стојиљковић, Г. Олујић, Витезовић, онеобичавањем, нарочитошћу и стилском изузетношћу, докида везе између књижевности за децу и књижевности за одрасле. Груписани онако како их спајају сродности а раздвајају супротности, неки су од аутора на путу стицања сопственог идентитета. У строгом одбиру песника, који одбацују традиционалне вредности, застаје се са дужном пажњом и естетичким поштовањем код Г. Стојковића, Б. Мандића, Д. П. Ђурђева; имало би се још набројати гласова који, без куцања, улазе на врата школских читанки и буквара. Ступивши на књижевну арену ши-

ром отворених зеница, нашавши нови вид комуникације, не делећи адресате према естетској предспреми или припремљеном пријемном апарату, они усмеравају књижевност ка њеним елитним вредностима. Прилагођавање без прављења уступака, неуцењивање, прецизан песнички језик, ексклузивни сензибилитет, успостављају нове низове вредности и нове стандарде. Многа дела, која естетичким и етичким учинцима елиминишу генерацијске разлике, изазивају заслужену пажњу јавности.

Стварање прати пажња, обзирност, промишљеност; пева се и приповеда на начин близак детету, живо, збијено, спонтано. Транзиторност уметничког стваралаштва се огледа у радњи и ликовима сведеним у раван дечјег хоризонта. Ослобођена литерарисања и ванестетичких захтева, књижевност зари и проблемски ангажује мисао младог бића.

Дело невиног осећања света и живота, писано из чистих људских побуда и намера, неиндуковано поруком, мења читалачки предзнак. Књижевност за децу превазилази оквире детерминисане добом својих корисника и прераста у општу, класичну књижевност. Долази упоредо до преквалификације дела. Публикују се наслови чија норма није стриктно кодификована, који не потпадају ни под један жанр, који јесу и нису за децу. Модерна литература је, ако се не бежи од парадокса, дечја по томе што више није дечја – што се више не пише за младе. Непризнавање границе између дечје и недечје речи, ироничка дистанца, прерушавање текста и умножене могућности читања, тенденција ка критичкој инспирацији, чине уметничку реч, у извесном смислу, недовољно распознатљивом и неподатном.

У судару књижевних идеја, метаморфоза и поетском разногласју, уметничко дело задовољава високе естетичке критеријуме. Вишестраност или полуфункционалност, густина метафорике и визије, разиграност свих структурних елемената, упућују на разуђена песничка значења и артифицијелне претензије; дело је сплет речи, конкретна сигнална “порука”. Из романа, прича и приповечица, песама и песмица, једночинки и међужанрова нескривене емоционалне носивости, избија склад поетског и неказана осећања. Раскошне поетске ароме и еуфоније, дело се имплиците препоручује армији младих читалаца.

Обухват разноврсних тема, новина и свежина уметничких акцената, вишезвучје и блескање значења, долазе од снаге песничке речи. Пуноћа и непоречна лепота, праскав хумор, палимпсест и сјај ритмике, резултат су стваралачке усхићености и осмишљеног израза. Снага речи је у изворности у смислу суп-

станцијалног поетског говора кадрог да изрази целину и јединство личног у објективном, у казивању на нов и друкчији начин; реченица, лексички и синтаксички осавремењена, има своју унутарњу логику. Књижевност се често своди на прожимање и смењивање истих јединица у више инваријантних облика, и на њихово обртање у увек новим комбинацијама.

Израз се бокори и разлистава; музичка арија са нијансираним каденцама ритма, складне музичке речи и слике, оркестарски бруј, доносе осећај задовољства. Сладокусац ужива у ритму и понављању стихова, у честим рефренима и ономатопеји која налази најбоље место у дечјој поезији, и уједно, чини је подесном за музичку интерпретацију. Вокално-звучни такт, реч која је музички тон из кога “капљу ноте”, стоји изнад граматике и садржине. Само код слабих песника заглушују какофонични стихови и ритмичка халабука. Духовно радознао, вибрантан, уметник се најмање придржава рационалног језика и правила граматичке и правописне коректности. Језички колоплет, комадање и парцелизација реченичне конструкције, искривљавање и изглобљавање језика, луцидна игра речи и звукова, једна је од карактеристика савременог књижевног тренутка.

У исто време, на делу је експанзивна продукција која испада из књижевног контекста; евидентни су симптоми усахнућа стваралачких иницијатива и извесно презасићење. У време збрке и изгубљених критеријума, савремена продукција је крајње неуједначена. Непопштењена амбициозних писаца сужених зеница, на које су још међуратни критичари куком устајали, одјек змајевске интонације, прозаизација, болно извитоперавање и бесадржајност, имали су за последицу њено силажење испод границе песничког минимума. Уопштена, колоквијална реч, цивилизацијски и урбано-технички термини, обиље редувантног материјала, доводе до ниске информативности и смушености у изразу.

Са ослобађањем од клишетираног тематског оквира, књижевност није ослобођена до краја експлицирања стимулативних порука. Одазивајући се на сиренски зов друштвених захтева, као што су служба школи, покрет екологије, дечје право, она племенито плаћа своју аутономност. Ступивши у непосреднији додир са актуелним потребама, она елиминише властити естетски ефекат, спушта се на низак ниво и прља. Ипак, изразита црта на њеном лицу је деконструкција критичког тона. Књижевно дело има своју реалност; оно има само шта да каже, наглашава Николај Тимченко. Естетика заузима високо место изнад педагогије. Савремени аутор учи, али не поучава, он не улази у друге области духа и не заузима експлицитан став. Спрега речи не води дидактичком утопизму, већ

оставља извештај простор неодређености, тако да сам читалац налази поруку како сам најбоље зна и уме.

Периодика, у којој је сачувана историја децје књижевности, достигла је свој плафон. Светозар - Света Малешев (1935–1997), од *Поучићелној мајазина* (1787), као почетка децје периодичне књижевности, до 1995, региструје 154 листа и часописа и преко 1200 школских листова чији су уредници сами ђаци. Приче или песме, разасуте по листовима, од којих су многи живели до појаве нареднога, неизоставно су избледеле у сећањима, али су многе надживеле њихове комплете и прешле у корице књига. По кратким песмама и приповецицама, запаженији су *Пионир*, *Весела свеска* и *Кекец*; *Тик-џак* и *Зека* покривају читалиште деце од седам до десет година: први се ангажује за посебност света детињства и нове комуникације на релацији дете – дете, дете – одрасли, дете у откривању света у себи и у свом окружењу; други, подесног садржаја, искрен, непосредан, разигран и шарен, такође је драгоцен васпитач за примену у предшколским установама као допунско штиво. Часопис *Змај* има све карактеристике публикума високе вредности.

Аутори ужег завичаја пишу дијалекатским обележјима и говором топографског одређења. Блиска традицији по изразу, ритму и смислу, несмела по експерименту, њихова поетика носи изразита регионална обележја. Колоквијалан, фамилијаран стил, натегнута духовитост, чини ауторе у великој мери завичајно - географским писцима и мањим стилистима.

Савремену књижевност богате и писци из дијаспоре. Природно је претпоставити да су код њих нашли места домољубиви мотиви, чежња за својим језиком и завичајем. Ипак, у њиховом стваралаштву доминира ведрост садржине, лепота природе, децја игра и машта. Милутин Ђуричковић, аутор *Најдраже реке* (1999), панораме песника за децу који живе изван матице земље, забележио је шездесетак стваралаца из Румуније, Немачке, Шведске, Канаде, САД, Аустралије, мада се тај број, по претпоставци, креће близу сто.

Витак лук српске књижевности за децу завршава се у светлости јутра новог миленијума. Продукција која улази у европски хоризонт очекивања је снажна и у бити експериментална. Постигнут естетички домет не мари за правце и поетике, већ за особеност, дубину, свежину и креативност. Код нараштаја данашњих стваралаца које повезују године у којима објављују, уочавају се, упркос различитости поетских остварења, поједине сродне одлике које чине недовољно чврст поетички консензус. Књижевност је флуидна и помало хаотичног стања.

Мноштво различитих литерарних појава и импресиван низ песника који се у јатима јављају, усложњавају њен лик и њено испитивање у синхронном контексту. Ризично је изрећи последњу реч о ствараоцима који су заувек сишли са песничке сцене, а камоли о онима који, у јек стварања, траже своје место под сунцем. Тим је теже валидно проценити књижевно стваралаштво које, заједно са читаоцем, доживљава непрекидан успон и раст, евентуално указати на његове развојне тенденције, и онда када се предмету приступа са неопходним редуцијама и највећом уздржљивошћу.

Summary: The tradition of Serbian literature for children expires to the period of two centuries. Contemporary literature aimed for young readers is very rich in themes, style, and creative work and variety of meanings. A contemporary writer is no longer didactical, but aims to achieve play and humour in his works, as elementary aesthetic categories.

Key words: literature for children, child, variety of motives, aesthetic value.

Резюме: Сербска литература для детей и молодых имеет свою двухвековую традицию. Современную литературу посвященную молодым читателям характеризует тематическо-стилистическое богатство, воображение и многозначность. Современный автор недидактичен, но стремится к игре и юмору как первичным эстетическим категориям.

Стержневые слова: литература для детей, ребенок, разнообразие мотивов, эстетическая ценность.

ДР СЛАВОЉУБ ОБРАДОВИЋ

Филозофски факултет

Ниш

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 886.1(02.053.2).09

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.97-106

Примљено: 18. 11. 2001.

ДУХ И ИНТЕЛЕКТ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ДУШАНА РАДОВИЋА

Резиме: Висока усавршеност поетског израза Д. Радовића оставља утисак класичне мирноће и строгости логичког реда. И сразмерно ограничење "емоционалног декора" упућује на компоненту разума и интелектуалне игре у овом песништву. Та се поставка расправља у овом раду, уз наводе из ауторове поетике и најпознатије примере из његовог књижевног стварања.

Кључне речи: поезија разума, визуелна матрица, стрип, дечја игра.

Душан Радовић није прихватио књижевне класификације. Говорио је како је "изван књижевности" и да због тога није "ни у пажњи књижевних критичара". Правио је разлику између књижевности за децу и дечје књижевности, у смислу: "Можда би овако могло да се каже: књижевност за децу је све оно што деца из књижевности могу са разумевањем и задовољством да читају. А дечја књижевност би могла бити оно уже, мање и мање вредно што је писано баш за децу". О писцима за децу говорио је: "То је нека инвалидска категорија писаца", и јасно се изјашњавао да их не воли. О својој оригиналности имао је скромно мишљење. Признавао је да је учио "од свих помало, од Змаја до Александра Вуча и његове дивне кобајаги поезије за децу". Од њега је и признање да је у почетку писао лоше песме, а под лошим песмама је подразумевао оне које су биле само плод технике и вештине стиховања. И, дуго није био задовољан оним што је писао. Све до песме о једном лаву, коју је, као и песме *Писмо за ловца* и

Да ли ми верујете, написао једне ноћи у Загребу када му се “учинило да су праве, да нису само вештина и да имају неког духа и смисла”. За ове песме Радовић каже да “су биле почетак”, а оне пре њих не сматра вредним.

Данас се без двоумљења може рећи да је Душан Радовић писао мучно и споро. У почетку му је, како сам признаје, највећи проблем био “позајмљени језик”, онај који је позајмљивао од Десанке Максимовић, Милана Ракића и Јована Дучића. Тражио је свој језик и своју технику, а најбржи пут до оригиналности водио је преко иронисања свега онога што је прочитао и научио. Одбацити нешто што је познато, што се деценијама понављало и постало банално, значило је повести више рачуна о духу и интелекту детета, о свести и емоцијама. О тој обавези песника сведочи и наслов његове збирке песама *Поштована децо* (1954), за коју је 1955. добио награду “Невен” за најбољу књигу године. На почетку ове књиге су и његове три већ споменуте песме, које су му помогле да открије “своје могућности”, “а за писца то значи пронаћи свој језик”. Уједно, мора се истаћи да је Душан Радовић искрено признавао да је основа угла из кога је посматрао свет била у његовом детињству. Тај угао посматрања подразумева мало комотније третирање “света и живота”, али тако да не прави “велику разлику између деце и одраслих”. Такође, не сме се заборавити да Радовић није признавао да га деца инспиришу да напише песму. Говорио је : “Спадам у оне песнике који седну за машину па их повуку речи. Ако одмах све пође како треба - онда је песма ту. Ако неће – онда ништа не помаже. Најтеже ми је да нађем прву реч, прву реченицу. Кад њих имам – остало је песма”(На осипреу њисаћеи стиола, приредили Матија Бећковић и Мирослав Максимовић, БИГЗ, СКЗ 1995, стр. 87). Дакле, песник разума а не емоција. То не значи да у њему није било емоција, али оне нису биле погодна матрица за песму уколико је интелект био у стању пасивности. Даље, на Саветовању југословенских писаца за децу у Сремској Каменици, у оквиру Других Змајевих дечјих игара, јуна 1959. године, Душан Радовић у свом реферату *Деше и књија*, јасно каже да је захтев да књижевност за децу “у целини буде здрава, ведра, једноставна, паметна”, “да одговара менталитету деце свог времена”. Од писаца за децу тражи, у истом раду: “Дајмо деци литературу! Маштовиту, људску, богату и ведру”.

Постављамо питање: Шта су то од Душана Радовића могли наследити други песници за децу, посебно они који су дошли иза њега? Прецизније, шта је требало да наследе и даље развијају? Одговор је: интелект(уалност) и дух. Зашто? Зато што је литература, по Радовићевом мишљењу, “интелектуална не

етичка категорија и оно што она често запоставља јесте баш то да се обраћа дечјој памети, а не срцу или души” (н. д., стр. 77).

Интелектуалност је синоним за “модерно”, а јасно је да је интелектуалност више окренута разуму но емоцијама. Поезија Душана Радовића је поезија високог нивоа и напона интелектуалности. Водећи рачуна о интелекту и духу детета, он је тражио језик којим ће литература за децу приближити једноставности свакодневне конверзације и који ће је приближити животу. За њега је песма својеврсни продукт језичке селекције онога што је израз правога и једноставнога живота.

Дух и интелект језика морају одговарати духу и интелекту деце. Другим речима, песма мора да иритира, да покрене интелект детета и да му не дозволи да се успава. Сладуњаве и патетичне песме успављују дух и интелект. Оне су као тренутно освежење добре, али иза тог освежења долази спарина и ништа се даље не дешава у детету. Нема добре песме уколико она нема продужено деловање.

У чему је особеност Радовићевих песама *Лав*, *Писмо за ловца* и *Да ли ми верујеш?* У томе што су више окренуте интелекту но емоцији. Задржаћемо размишљање на овим песмама.

Одрасли су навикли децу на приче чији је почетак: “Био једном...”. Деца слушају приче с таквим почетком и пре поласка у школу, потом у предшколским установама, а онда и у школи. Слушају, маштају, стварају слике о вилама и аждајама, змајевима, царевима, принчевима и принцезама и да не набрајамо даље. Она немају јасну представу о перфекту као глаголском облику који изражава прошлу радњу. Додуше, перфекат није само на почетку бајке, јавља се и у даљем току радње, но деца догађаје доживљавају као нешто што се дешава стварно и истинито и што није омеђено временом трајања. У почетку, дакле, деца не сумњају, касније се њихово веровање у истинитост догађања и ликова у бајци све више колеба.

Шта у Радовићевој песми *Лав* има сличности са бајком? Прво, почетак песме - “Био једном један лав ...”, а потом хиперболисане особине лава и његово понашање. И мала деца знају да је лав цар животиња и да га се многе ситније и слабије животиње боје. Деца песму доживљавају од почетка, из слике у слику. А на почетку је нешто чега више нема. Као што у бајкама нема царева, јер перфекат управо то казује. Додуше, код Радовића је у питању животиња, а можда је само коинциденција то што је лав цар животиња. Цела песма је прича о лаву, и

то прича у сликама, те се песма, тј. свака слика, може и ликовно приказати на папиру. У облику *стрија*.

Прва слика: љут и нарогушен лав.

Друја слика: лав једе трамвај и део облака.

Трећа слика: лав са три ноге, три ока и три ува.

Четврта слика: отворене чељусти лава из чијих вилица прете
оштри зуби, зао поглед.

Петна слика: дечак Брана гумицом брише нацртаног лава.

И ту можемо стати. Међутим, стрип би био непотпун без шесте слике, а то је потпуно бео папир, јер ту шесту слику захтева глагол *избрисао*. Дакле, лава више нема. Остао је само чист папир за неку нову ликовну творевину дечака Бране. А већ смо рекли да лава нема ни на почетку песме. Значи, нема га ни на почетку ни на крају. Све оно што је између, сва прича о том страшном некадашњем лаву, само је интелигентна маштовита игра одраслог песника. Он је толико одрастао да чак не дозвољава лаву да живи даље, и после приче, као што у бајкама живе цареви, принчеви и принцезе. Он завршава причу одсечно, реско, као да се уморио и као да му је досадило да прича о чудовишту.

Песму *Лав* деца доживљавају визуелно, али она не изазива у њима “голе визуелне утиске”, против каквих је био и сам песник. У суштини, ово је песма о дечјој игри. Пета и шеста слика потврђују да је у први план избила осамостаљена дечја игра као тотални чин. Дечак Брана се играо тако што је цртао лава, а одрасла особа, тј. песник, исконструисала је читаву причу полазећи од матрице, тј. од дечаковог цртежа. Прича у песми изазива рационалне потенцијале код деце, а што се емоција тиче, ова песма највише појачава емоције страха које изазива лав. Чини се то и рефреном “Страшно, страшно!” Свакако, овај рефрен изазива дете, он иза сваке слике долива нову дозу страха, да би на крају песме тај исти рефрен означио ништа друго до пуцање балона и емоционално растерећење. Прича се приближава *лајарији* и оном чувеном *кобајаји*. Али, *лав* је у песми ипак дуго живео, боље рећи довољно дуго. Његов живот зависио је од онога ко му га је подарио, од дечака Бране, а живео је све до оног “једног дана”, а до тог дана лав је као права напаст изазивао запрепашћеност свих који су га могли видети.

Матрица је сасвим наиван дечји цртеж. На цртежу једна нога мање, а једно око и једно уво више. Једноставно, реч је о цртежу дечака из града који се игра цртајући, који не заборавља ни облак ни трамвај, и који на свом цртежу жели да представи лава из свог угла сазнања. Сваки стих у овој песми је констатација, а на крају песме отужна истина о томе како лако нестаје са лица земље цар животињски. Све као песников лични обрачун са силом? Можда и једно и друго. Он је показао како и апсурд може бити занимљив, јер све је у овој песми апсурдно, невероватно, сем дечјег цртежа, мада и он може бити измаштан. Две су равни: раван реалности и раван апсурда. Лав из песме понаша се као у песми само у животињском царству, и то је стварносна раван која је преобликована у апсурд. Дечја рецепција је, међутим, све до краја песме у стварносној равни. Деца прихватају хорор (лав гута трамвај, а у трамвају су, вероватно, људи) као нешто што је истинито, да би се на крају, откривши подвалу, насмешила и одахнула. Лав у песми није из бајке већ је из маште једног дечака, али умногоне подсећа на змаја или на дива. Он чак може да поскочи небу до облака!

Песма *Лав* је инкарнација неограничене слободе маште, својеврсна метафора игре ума. Страшан лав са дечјег цртежа, шта је то но *парадокс*? Песник је био свестан да и сама деца на основу слика стварају најразличитије приче и песме, неоптерећена искуством одраслих. Отуда и ова песма више дотиче интелект детета но емоције, јер и сама је израз произвољне, али темпиране игре духа. Да поновимо: ова се песма може илустровати, има своју визуелну димензију, мада је Радовић тврдио за себе: “Волим песме које се не могу илустровати”(исто, стр. 84).

И да наведемо још једну његову мисао која одговара овој песми: “Песма је апстрактно мишљење”. Управо тако. Песникова вербална надградња цртежа, којег можда и није било, израз је његовог апстрактног мишљења. У тумачењу песме тешко је следити “парадокс песничког мишљења”, посебно ако се трага за оним смислом кога у песми нема. Отуда ни ово размишљање о песми *Лав* не треба схватити као научно доказивање поезије, посебно ако се има на уму да се деца врло различито одазивају на песме. Децу најмање занима то како одрасли тумаче поезију која је деци намењена. Ваља се радовати с децом и уживати у њиховим покатад наивним покушајима да избегну замке које су им поставили песници. И још само једно потпитање: Да ли је песма *Лав* само песма о лаву, да није ово песма о дечаку Брани?

Дечје писмо је главни мотив песме *Писмо за ловца*. Деца упућују мало необично али искрено писмо ловцу Билу “у Африку/ у земљу далеку, /у пра-

шуму црну,/ на обалу реке Нила”. Ловац Бил је толико познат да нека прецизнија адреса није потребна. Ето наивног дечјег веровања у причу о неком ко је толико познат да га писмо може пронаћи у било ком крају света. Четири већ цитирана стиха понављају се у песми четири пута, те песма има само десет различитих стихова. У тих десет стихова је: слање писма за ловца Била, уважавање његовог ока и пушке иза чега следи констатација: “ви сте сила”, па молба да им улови “неког малог, малог крокодила” и, на крају, да им га пошаље “у Кошутњак, на станицу, прва железничка вила”. Деца, не само из урбане средине, често маштају о далеким егзотичним крајевима. Њихове представе о тим крајевима су понекад магловите, мада је, истини за вољу, телевизија успела да им приближи те крајеве. Наивно је и дечје веровање (у песми) да крокодил може да се улови само уз помоћ пушке, једино ако мали мудријаши не мисле да га ловац уз помоћ пушке и неког седативног средства може успавати и учинити безопасним. А онда, ништа једноставније, но да га лепо смести у пакет или у неки кавез и да га пошаље у Београд. Радознала и маштовита дечја жеља условила је исто такво писмо.

Песник није описивао крокодила, не образлаже ни дечју жељу јер то би биле сувишне ђинђуве на телу песме. Све је у песми јасно и једноставно и у томе је сва њена лепота. На страну што је апсурдна могућност да се крокодил може послати тако лако. Деца су превидела тај апсурд, јер за њих је све могуће, па и то да крокодил стигне поштом. Уосталом, како је неки од крокодилове сабраће стигао зоолошки врт? Вероватно неком поштом.

И песмом *Писмо за ловца* Душан Радовић је остварио једноставан контакт са децом, са њиховим резоновањем и гледањем на свет, као и са њиховим жељама и веровањима да се може остварити све што замисле. Зашто је наш став да и ова песма више дотиче интелект но емоције? Зато што не подилази деци, зато што само констатује, а не образлаже. Ако и има нешто од дечје емоције, онда је она само у дечјој жељи као нешто за шта се подразумева и пре настанка песме да је нормално, а то значи реч је о емоцији која претходи песми и нема разлога да је песник извлачи у први план и да на њој гради причу.

Ево и треће песме, *Да ли ми верујеш*. Ово је “васпитна” песма (овај атрибут намерно стављамо између наводника). У ствари, мислимо да је ова песма пародија не само на стихове “Пре и после јела треба руке прати...” већ и на многа наравоученија која одрасли упућују деци. Наравно, у песми су и дечак и мајка, али ту је и “један лекар строг” као главни пресудитељ у фиктивном спору између сина и мајке. Спор је фиктиван јер је и цела песма апсурд. Све је, дакле, измислио песник: и дечака који се умива “без престанка”, и кожу која је од сил-

ног умивања “постала танка”, и уши које су “расле,порасле”, и мајку која је стално викала “доста!”, па и дијагнозу лекара: “вода је крива”. Песма је пошалица. Њоме је песник бацио рукавицу дечјем интелектуалном просуђивању. Реч је о дијалогу песника филозофа с малим филозофима који се препознају у песми. Наравно, ти мали филозофи не верују песнику, јер они знају да је све супротно од онога што он прича.

Све три песме су намењене мањој деци и за њих би Душан Радовић рекао да су “описне”. Мислио је тако и о другим песмама из збирке *Поштована децо*. Ваљда зато што је цела збирка била намењена мањој деци. Критичари нису мислили као песник, а и данас се не би могло тврдити да су ове песме описне, не само што у њима нема дескрипције већ зато што је описно одсутно. Под описним песник није подразумевао дескрипцију, већ причу, тј. извесну распричаност (*Цар Јован, Тужна песма*). Радовић је трагао за мисаоним симболима који неће имати “никакву визуелну димензију”, а доживљај онога о чему је певао врло је близак свету представа мале деце. Ипак, Душан Радовић није успео да оствари потпуну девизуелизацију песничких слика у поменутој збирци. Он је, без двоумљења, познавао психологију дечјег мишљења и знао је да деца свет доживљавају у сликама, често на граници између конкретног и апстрактног. Деца и фикцију претварају у стварност, у нешто што је могуће. Радовића је посебно интересовало како се остварује визуелна трансмисија у дечјој свести. Јасно је да визуелизација у дечјој свести зависи од конкретне песме. Душан Радовић, на пример, сматра да би свака визуелна представа изазвана песмом *Како треба* била банална: “Мале ствари и имена мала траже/ као миш, као зрно, као мрва.../ Док велика ствар великим именом располаже/ као солитер, као меридијан, као/Сремска Митровица”. Ова песма искључује визуелну димензију. У њој нема чак ни ритма, рима је на крају изневерена, те је у синтаксичком и лингвистичком смислу реч о сложеној реченици која не одудара од језика свакодневне комуникације. Песник је изрекао нешто сасвим обично, нешто што се само по себи подразумева, али то обично ипак звучи необично. Такође, постоји могућност даљег набрајања и малих и великих ствари, мада оно не би било функционално. Песма *Како треба* је из збирке *Смешне речи*. У овој збирци је и песма *Раи*. Раг због простаклука једног принца и због простаклука свих који га започињу. Тај простаклук је чачкање носа. Све обично, на први поглед, али зашто песник пева о нечему што је обично?

Душан Радовић је у поменутој песми дао слику хаоса који је последица “рата”, тј. дечје игре, прецизније - последица чачкања носа. У просторији је на-

стао прави ршум и видљиви су сви трагови рата: освојен миндерлук, прободен празилук, обешен чивилук. Освојено је, једном речи, царство дечје слободе. Али чивилук виси на зиду, обешен, мада се јасно не може наслутити у чему је његова кривица. Важно је да на миндерлуку стамболске принцезе нема старих матрона и да је он врло погодан терен за игру. Прочитали смо песму једној девојчици, а она, након другог читања, каже: "Свашта!" Зашто свашта? "Па", додаје девојчица, "тај се измотава". Нека је и тако, и нека је све то бесмислено, али циљ је остварен. Све је бесмислено као што је и рат одраслих бесмислен, али једино није и никада неће бити бесмислена дечја игра.

Песме Душана Радовића су комбинаторика "маште и свести", рационалног и ирационалног. Добра је она песма која може да изазове чуђење код деце и извесну запањеност. Такве су оне песме које личе на ребусе и које активирају, пре свега, интелект детета, а ваљда је јасно да интелект и емоције нису синоними. То не значи да је овај песник својим песмама спутавао дечју машту. Напротив, он је ту машту усмеравао путем који води преко централног нервног система до срца. То значи следеће: избегавати детињаст однос према главном предмету песме, не бити прозирно наиван и олако једноставан, имати строг однос према језику и дистанцу према традицији и не понављати оно што је већ речено, не бавити се догађајима из дечјег света по познатим шаблонима. Све је то умео Душан Радовић. Он је избегавао празне вербалне игре руководећи се начелом да "добра песма за децу мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају" (исто, стр. 126). Овај песник је био озбиљан и деца су то заволела јер се и сама тако понашају. Његова је поезија више окренута интелекту но емоцијама, она је привлачно хладна и само привидно равнодушна.

НАПОМЕНА

Неки од текстова у овој књизи претходно су објављени у листовима и часописима које овом приликом наводимо:

1. *Звоно за узбуну*, Дневник, Нови Сад, 18. март 1998, стр. 15 и у часопису *Детињство*, Нови Сад, бр. 3/1997, стр. 28 под насловом "Књига у пауковој мрежи".
2. *Игра у основи њојшике Григора Вишеза*, *Детињство*, Нови Сад, бр. 1,2/1995, стр. 25.
3. *Посијоје ли савремене њенденције у српској књижевности за децу*, *Детињство*, Нови Сад, бр. 2,3/1996, стр. 13.

4. *Видици срца*, Детињство, Нови Сад, бр. 1/1996, стр. 73.
5. *Игра у поезији за децу Григора Вишеза*, Детињство, Нови Сад, бр. 4/1997, стр. 46.
6. *Са имциом велике девојчице*, Јединство, Приштина, 22.мај 1998, стр. 9.
7. *Кайејан чаробне њловидбе*, Јединство, Приштина, 30. децембар 1998, стр. 9.
8. *Слика, ријам и игра*, Јединство, Приштина 23.јун 1998, стр. 9.
9. *Искрене исјовесити девојчице Милице*, Јединство, Приштина, 12. децембар 1997, стр. 9.
10. *Од лејојте њприроде до немира из ђачких клуја*, Детињство, Нови Сад, бр. 3,4/1998, стр. 81.
11. *Из ѡродуженој гејињсѡва*, Јединство, Приштина, 15.јул 1998, стр. 9.
12. *Поезија живојине радосѡти*, Јединство, Приштина, 23. март 1998, стр. 9.
13. *Поезија живојине радосѡти*, Јединство, Приштина, 15. мај 1998, стр. 9.
14. *Са клегенца гејињсѡва*, Јединство, Приштина, 30. јул 1998,стр. 9.
15. *У нејрекидном усјону*, Јединство, Приштина, 26. август 1998, стр. 9.
16. *Развијорно ѡерешање машије*, Јединство, Приштина, 1. април 1998, стр. 9.
17. *Машијовити дијалој са децом*, Јединство, Приштина, 8. октобар 1998, стр. 9.
18. *Трајна лејојта снова*, Јединство, Приштина, 9. октобар 1998, стр. 9.
19. *Продухвљена енијмајшика*, Јединство, Приштина, 19-20. децембар 1998, стр. 13.
20. *Гора–идила гејињсѡва*, Јединство, Приштина, 10. август 1998, стр. 9.
Скраћено, објављен текст и у Просвјетном раду, Подгорица, 8. децембар 1998, стр. 18.
21. *Игра као сѡваралачки чин ѡесника и гејеша*, Детињство, Нови Сад, бр. 2,3/1999, стр. 37.
22. *Ојѡимизам и ведрина у ѡеозији за децу Десанке Максимовић*, Детињство, Нови Сад, бр. 2/1998, стр. 46.
23. *Фанијасѡично у ѡричама за децу Григора Вишеза*, Детињство, Нови Сад, бр. 1-2/2000, стр. 44.

Summary: Highly improved, Dusan Radovic's poetic expression stands for classical stillness and strictness of a logic order. Even the corresponding limits of "emotional decor" in his poetry indicate components of sense and intellectual play. In this work, we discuss this thesis and give quotations of the author's poetry and other distinguished examples from his entire literature work.

Key words: poetry of sense, visual pattern, strip, children play.

Резюме: Высокое совершенство поэтического выражения Д. Радовича оставляет впечатление классического спокойствия и строгости логического порядка. Соответствующее ограничение "эмоционального украшения" также указывает на компонент разума и интеллектуальной игры в этой поэзии. Об этом тезисе говорится в этой работе, приводятся примеры из поэтики автора и самые известные примеры из его литературного творчества.

Стержневые слова: поэзия разума, визуальная матрица, комикс, детская игра.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

ДР ЈОВО МАЛЕШЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.671 : 372.83/.85

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.107-118

Примљено: 15. 09. 2001.

ВРЕДНОВАЊЕ УЏБЕНИКА ПРИРОДА И ДРУШТВО

Резиме: Уџбеник је књига у којој су научни, односно стручни садржаји, посебно дидактички приређени за учење. Улога уџбеника је да усмерава личност ученика према циљевима и вредностима друштва, да подстиче на самостално расуђивање и закључивање, да изазива емоције, естетски утиче на ученика, да побуђује њихову радозналост и подстиче мотивацију како би више сазнали.

Задачи квалитетног уџбеника су: омогућавање самообразовања, оспособљавање за служење књигом, богаћење опште ученичке културе, језичко богаћење - посебно научном терминологијом, и развијање естетске културе.

Овај рад је покушај да се анализирају уџбеници Природа и друштво за I, II и III разред основне школе имајући у виду све задатке које треба да задовољи квалитетан уџбеник, да се емпиријски провере одређене хипотезе и на основу закључака укаже на могућности и значај даљих истраживања.

Кључне речи: уџбеник, природа и друштво, педагошко-методички садржаји, мотивација, техничка опремљеност, естетски захтеви.

ТЕОРИЈСКА ЗАСНОВАНOST ИСТРАЖИВАЊА

Информацијска природа уџбеника одређена је наставним планом и програмом и од тога зависи његова вредност: колико је савремен, колико је применен нивоу знања из одређене области, колико су садржаји отпорни на промене, колико су основа општег и професионалног образовања, колико су примерени

степену друштвено-економског развоја, потребама људске праксе, специфичностима научног, техничког и технолошког развоја.

Наставним планом и програмом одређује се обим појединог уџбеника, па чак и структурирање његовог садржаја. Иако је тесно везан са наставним планом и програмом, уџбеник највише зависи од аутора, његове способности за стварање и обликовање књиге-уџбеника.

У избору и интерпретацији текста у уџбенику аутор мора да се придржава следећих правила:

- У садржај уџбеника треба укључити само оно што се успешно и ефикасно може учити из књиге.
- Мора се нагласити оно што је битно, фундаментално и трајно у оквиру одређеног наставног предмета.
- Обим и садржај нових општих и кључних појмова треба прецизно и јасно одредити у њиховом првом појављивању у тексту.
- Треба јасно одвојити научно проверене чињенице од хипотеза, недовољно сазнатих појмова и проблема које наука још није разрешила.
- Градиво мора бити логички организовано и систематизовано.
- Појединачне податке, ставове и схватања треба повезивати и осмишљавати у оквиру ширих научних и вредносних система и где је то могуће, интердисциплинарно. Због тога аутор мора да се информише и о програмима других предмета.
- Треба постепено да уводи одговарајућу научну методологију, методе и технике откривања и проверавања научних сазнања и достигнућа.
- У избору садржаја треба водити рачуна о односу између теоријских разматрања и практичне примене сазнања, између потенцијалних могућности савремене технике и њихове стварне применљивости у савременим условима рада.
- Треба истицати да је свака научна истина, коју су људи открили, само карика у процесу сазнавања, још један корак у потпунијем и целовитијем сазнавању света.
- Избор и интерпретација садржаја утичу на формирање личности ученика, на развијање ставова, уверења и система вредности. Мора се имати на уму да су реална животна искуства од превасходног значаја за развој личности и социјализацију и да у тим процесима књиге имају ограничено

дејство. Тако, на пример, у уџбеницима природних наука пожељно је у интерпретацији научних достигнућа износити моралне дилеме које произилазе из њихове практичне примене (коришћење вештачког ђубрива итд.).

- У избору и интерпретацији садржаја потребно је посветити посебну пажњу развијању здравствене културе и указивати, где год то садржај дозвољава, на важност заштите и очувања животне средине.

Садржај уџбеника има одређен утицај на интензитет ученика у раду. Тај утицај зависи од адекватности, усмерености и изражајности садржаја у уџбенику.

Адекватност се одређује по томе да ли је тај садржај довољан за реализацију основних задатака из одређеног наставног предмета. Садржај је усмерен на активност ученика при стицању знања у васпитној и практичној делатности.

Изражајност уџбеника се односи на једноставност језика и приступачност стила, на адекватност стручних термина, једноставност правила, дефиниција, илустрација.

У усклађивању садржаја са интелектуалним могућностима ученика аутор треба да се придржава следећих правила:

- Аутор треба да познаје психофизички развој и своје излагање да усмери за нијансу изнад просечних интелектуалних могућности ученика за које се пише уџбеник, односно, мора у презентацији градива да антиципира наредну фазу психофизичког развоја. Са овим мора ускладити обим и интерпретацију чињеница и степен изграђености система појмова.
- У нижим разредима основне школе предност имају објашњења појмова која се заснивају на сликовним ослонцима и подстичу ученика на мисаоно представљање конкретних операција које се могу извести помоћу објеката или њихових очигледних замена.
- Уџбеник треба да прикаже и процес сазнавања, путеве којим су људи дошли до неких решења и открића. У исто време он треба, различитим типовима текстова и разноликом организацијом садржаја, да мотивише ученика на различите облике учења почев од учења на рецептиван и мисаон начин па све до учења путем открића и стваралачког мишљења.
- Ради додатног мотивисања ученика и одржавања њихове пажње, у текст уџбеника се могу укључити и посебни садржаји: занимљивости, питалице, карикатуре, цитати, афоризми итд.

- Аутор мора имати у виду индивидуалне и групне разлике у способностима. Он треба да логички организује и среди садржај уџбеника тако да мање способни ученици могу да савладају минимум програмских захтева и при том да предвиди и садржаје за посебно заинтересоване и надарене ученике.
- Уџбеник треба да допринесе култивисању интелектуалне делатности ученика и да утиче на развој интелектуалних навика, тј. да буде узор за самосталан рад са књигом и стално и продужено образовање. Због тога уџбеник треба да подстиче активно учење, критичко мишљење и стваралачко решавање проблема, које ће ученици примењивати и на друге изворе знања.

Добар уџбеник мора бити добро језичко-стилски обликован. Може уџбеник по својој идејно-филозофској опремљености бити беспрекоран, по научном нивоу без приговора, ликовно-графички на завидној висини, али ако његов језички израз није одговарајући, уџбеник је прави промашај. Тешко је пронаћи прави језички израз да информација буде ученику схватљива и разумљива а уједно и да богата и развија његов речник. Уџбеник мора бити нешто испред језичких могућности ученика.

Језик уџбеника треба да задовољи следеће захтеве:

- Уџбеник мора бити написан савременим књижевним језиком. Морају се поштовати фонетске, лексичке, морфолошке, синтаксичке и правописне норме.
- Када у стручној терминологији постоје синоними, треба их навести приликом првог појављивања у тексту а затим се одредити само за један термин.
- Потребно је обезбедити прецизност и уверљивост казивања.
- Језик уџбеника мора бити прилагођен развојним могућностима деце, посебно у семантичком и синтаксичком погледу. То значи да се језик мора постепено обогаћивати новим лексичким јединицама и сложенијим синтаксичким склоповима.
- У директном обраћању ученику у оквиру питања, задатака и упутстава за рад, предност треба дати првом и другом лицу множине (погледајмо, запамтите...). Тиме се обезбеђује истовремено и једнако обраћање ученицима оба пола.

Илустрација школске књиге мора бити у функцији њеног садржаја, мора повећавати информацијску вредност уџбеника, стварати емотивни набој код

ученика, остваривати задатке естетског васпитања и задовољавања потреба за лепим.

Бројна истраживања показују велику предност илустрација у боји. Боја даје прецизну и ширу информацију, изазива емоционалну напетост и умногоме задовољава естетске потребе ученика. Деца не воле тамне боје и њихова пажња је на страни топлих боја.

Илустрација мора испуњавати следеће захтеве: мора се знати шта се њоме жели постићи, мора бити јасно шта показује, мора имати само једно значење, мора одражавати нашу реалност, мора деловати емотивно и мотивационо на ученика.

Однос уџбеник-ученик у првом реду зависи од схватања функције уџбеника и обавезе ученика. Уџбеник се мора схватити тројако: као неприкосновен извор сазнања, као допунско средство и као помоћно наставно средство.

Као неприкосновен извор сазнања не може бити ни један уџбеник у савременој организацији наставе. Потпуно ослањање на уџбеник значи линију мањег отпора за наставнике и неефикасно савладавање градива од стране ученика.

Допунско наставно средство може да буде сваки уџбеник у одређеном смислу, али је недопустиво у савременој организацији наставе свести га на допуну. Некад је уџбеник основни извор знања, други пут има допунску улогу, трећи пут служи за самосталан рад, а стално је помоћно наставно средство за организацију занимљиве и разноврсне наставе.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа наставних садржаја у уџбеницима *Природа и друштво* за I, II и III разред, условљених наставним програмима, начин њихове интерпретације, утицај на интелектуални развој ученика и њихов доживљај наставног предмета, одређује и предмет истраживања:

Вредновање уџбеника Природа и друштво у I, II и III разреду.

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Досадашња разматрања проблема истраживања садржаног у оквиру теоријске заснованости истраживања, као и постављање предмета истраживања, одређује циљ и задатке истраживања. Циљ овог истраживања је да се утврди: *да ли су остварени улози, задаци и педагошки захтеви уџбеника Природа и друштво.*

У оквиру овако постављеног циља издвајају се следећи специфични задаци истраживања:

- Утврдити да ли су ученици оптерећени садржајима одређеног уџбеника.
- Како и колико ученици користе уџбеник?
- Како наставници вреднују уџбенике у складу са улогом, задацима и педагошким захтевима уџбеника?

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ ПРИКУПЉАЊА И ОБРАДЕ ПОДАТАКА

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода јер одговара природи проблема. Примењена је техника анализе садржаја и техника анкетирања.

Техника анализе садржаја је коришћена за прибављање података о оптерећености ученика. Извршена је анализа уџбеника.

Техника анкетирања је коришћена да би се добило мишљење ученика и наставника о овом проблему. У анкетним листовима за ученике и наставнике заступљене су различите врсте питања: алтернативна, питања отвореног и затвореног типа и др.

Статистичка обрада података обављена је на нивоу израчунавања процента.

УЗОРАК

За потребе овог истраживања формирана су два узорка испитаника.

Први узорак су чинили ученици првог разреда (144 ученика), ученици другог разреда (140 ученика), ученици III разреда (156 ученика), на подручју Западнобачког округа.

Други узорак су чинили наставници разредне наставе, за I и II разред - 136 наставника, за III разред - 148 наставника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати који су добијени анкетирањем наставника разредне наставе показали су следеће:

- Уцбеници су по садржају усаглашени са наставним планом и програмима (92% за I разред, 91% за II разред и 81,25% позитивна су мишљења испитаника). Међутим, наставници су мишљења да се наставне јединице у првом разреду: *Место у коме живим*, *Моје место се издваја* и *Моје место некад и сад*, могу обрадити у оквиру само једне наставне јединице. Недовољно обрађене наставне јединице првог разреда су: *Месеци у години* и *Рељеф околине*. У другом разреду преопширно су обрађене наставне јединице везане за значајне датуме. У трећем разреду, према мишљењима наставника, преопширно су обрађене теме *Привреда и привредне јране* и *Биљни и животињски свет*. Недовољно обрађене наставне јединице везане су за тему *Прошлости нашег народа*.
- Да су уцбеници писани на разумљив начин и систематично, потврдно је одговорило 93% испитаника за уцбеник првог разреда, 91% за уцбеник другог разреда и 83,33% за уцбеник трећег разреда. Поред овако високог процента одговора да су садржаји систематични и разумљиви, посебно су издвојене несистематично обрађене наставне јединице везане за наставне теме *Ученик у саобраћају* и *Годишња доба* у првом разреду; *Природна средина* и *рад људи у природи* и наставна јединица *Моја околинина* у уцбенику другог разреда; несистематично су обрађене *Рељеф околине*, *Индустрија* и *занатство*, *Рањарство* и *поврањарство*, а није разумљиво обрађена наставна јединица *Привреда и привредне јране*, у уцбенику трећег разреда основне школе.
- О томе да ли уцбеник садржи ниво знања савремене науке и технологије, потврдног одговора за уцбеник првог разреда било је 87%, за уцбеник другог разреда 83% и за уцбеник трећег разреда 85,42%. Делови уцбеника који су испод тог нивоа најчешће се односе на тему *Животи и рад људи у месту*, у уцбенику другог разреда.
- Да уцбеник садржи оно што је битно, фундаментално и трајно у оквиру наставног предмета, потврдно је одговорило 89% наставника првог разреда, 88% наставника другог разреда и 75% наставника трећег разреда.

- Колико је обим и садржај нових општих и кључних појмова прецизно и јасно одређен у његовом првом појављивању у тексту, говори чињеница да потврдно одговора наставника у првом и другом разреду износи 94%, док је у трећем разреду тај проценат 79,17%.
- На питање да ли су у уџбенику јасно одвојене научно проверене чињенице од хипотеза, 97% наставника првог разреда и 94% наставника другог разреда одговорили су потврдно. Процент 3–6% негативних одговора углавном се односио на питања из наше блиске прошлости. За уџбеник трећег разреда на ово питање потврдно је одговорило 50% испитаника. Наставници су посебно издвојили *Новију српску историју* због тога што сматрају да чињенице нису научно проверене.
- Организација садржаја у уџбеницима *Природе и друштва* добро је осмишљена тако да мање способни ученици могу да савладају минимум предвиђених програмских захтева. То је умногоме условљено великим бројем питања и задатака у уџбеницима који омогућавају доследну примену стечених знања (позитивно одговорило 96% наставника првог разреда, 94% наставника другог разреда и 81,25% наставника трећег разреда).
- Мотивација ученика за коришћење неке друге стручне литературе, која би требало да проистекне из саме функције уџбеника, већа је у другом него у првом разреду (I разред 69%, II разред 73% и III разред 75%).
- Око 56% наставника првог разреда сматра да уџбеник омогућава ученицима да самостално раде и усвајају наставно градиво. У другом разреду тај проценат је нешто већи и износи 66%, а у трећем разреду 75%.
- Поред званичног уџбеника, којим се наставници користе 100% у I и II разреду и 97,92% у III разреду, наставници се користе и другом уџбеничком литературом. Најчешће наведена литература је: *Радни листови, Методички приручник, Дечија енциклопедија* и уџбеници *Познавања природе и друштва* који су се користили седамдесетих и осамдесетих година.
- Веома је важно да је уџбеник прилагођен доби и сазнајним могућностима ученика. Да је овај уџбеник такав, потврдили су и одговори наставника који су анкетирани. Њихови одговори били су потврдни: 95% за I разред, 94% за II разред и 83,33% за уџбеник III разреда.

- Одговарајући на питање да ли су у уџбенику предвиђени садржаји за посебно обдарене ученике, већина наставника у сва три разреда одговорила је негативно (I разред 100%, II разред 100% и III разред 91,67%).
- С обзиром на то у којој мери је уџбеник примерен доби ученика, имајући у виду стил и језик, терминологију и начин објашњавања, резултати испитивања показали су да су уџбеници *Природе и друштва* за I и III разред у већој мери испунили потребне захтеве, што није случај и са уџбеником за II разред.
- Веома висок проценат наставника (преко 90% у сва три разреда) сматра да су илустрације и текст у уџбеницима у јасној и тесној вези и да илустрације информативно употпуњују текст.
- Наставници су задовољни величином слова у наведеним уџбеницима и она задовољавају здравствено-хигијенске норме и ликовно-графичке захтеве. Естетски изглед уџбеника делимично је задовољавајући.
- Примедбе наставника на уџбеник првог разреда односе се на то да ученици могу да читају текстове тек кад савладају технику читања, а радне листове могу да попуњавају тек кад савладају технику писања. У уџбенику за други и трећи разред недостаје речник непознатих речи и појмова. Примедбе на лош повез уџбеника биле су најчешће.
- Оцене наставника о вредности уџбеника на скали од 1 до 5 биле су следеће: за први разред 4,00, за други 4,05 и за трећи разред 3,9.
Анкетирањем ученика о уџбеницима *Природе и друштва* за I, II и III разред, добијени су следећи резултати:
- Већина ученика носи уџбеник са собом кад полази у школу (100% у првом разреду, 97% у другом разреду и 82,14% у трећем разреду) и углавном користе уџбеник у учењу. Тако 64% ученика првог разреда користе уџбеник за учење, док из свезака учи (бележака) 36%, у другом разреду уџбеник користи 63% , а свеске 37%, док у трећем разреду углавном за учење користе уџбеник - 82,14 %.
- Већина ученика, из радозналости, прегледа уџбеник када га купи у току распуста. Наставници углавном објасне деци како се учи из уџбеника.
- Посебан проблем за ученике јесте да издвоје шта је битно, тако да у просеку за све три разреда око 30% ученика не уме да одвоји оно што је битно из уџбеника.

- У I разреду 45% ученика користи уџбеник као средство уз помоћ кога ће решити домаћи задатак. Њих 50% користи уџбеник на часу заједно са учитељем ради проучавања лекције. Свега 5% ученика сами на часу уче нове лекције. Процент ученика који користи уџбеник на самом часу да би учили нову лекцију знатно је већи у II (12%) и у III разреду (14,1%).
- На питање да ли је градиво у уџбенику изложено на приступачан начин, 56% првака одговорило је са *ga*, док је за други разред тај проценат нешто мањи и износи 50%, а за трећи разред 66,07%.
- У 92% ученичких одговора I и II разреда и 66,7% III разреда, довољно је за високу оцену да се научи само из уџбеника.
- Са илустрацијама су углавном задовољни, а најчешће примедбе ученика на уџбеник за први разред биле су те да је пуно питања а мало наставних садржаја. У уџбенику за други разред недостају фотографије, схеме и табеле.
- И поред неких недостатака ученици су повољно оценили уџбенике у целини.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу добијених резултата у овом истраживању могу се извести следећи закључци:

- Уџбеници *Природа и друштво за I, II и III разред основне школе*, засновани су на традиционалној дидактичко-методичкој концепцији усвајања знања па је на основу тога извршена и њихова анализа не узимајући у обзир чињеницу да савремена концепција овако сложеног наставног предмета захтева другачије осмишљену структуру уџбеника.
- Садржаји дати у овим уџбеницима углавном су у складу са условима које традиционални уџбеник треба да испуњава да би задовољио своју функцију.
- По обиму уџбеник је у складу са наставним планом и програмима, што одређује и оптерећеност ученика наставним градивом заступљеним у уџбенику.
- Уџбеник има велику улогу, он је готово једино наставно средство на основу којег се оцењују ученици. Врло ретко се тражи оно што је ученик

сазнао из образовних емисија, на радију, телевизији, из филмова. Тако, уместо да обогаћује наставу, је ограничава.

- Оно што се може констатовати јесте да уџбеници не испуњавају једну од основних улога, а то је оспособљавање ученика за самообразовање.
- Према мишљењима наставника, садржаји у уџбеницима су прилагођени ученичкој доби. Језик, терминологија и начин објашњавања требају се побољшати.
- Уџбеници нису конципирани за диференцирану наставу - учење.
- Што се тиче техничке опремљености, наставници сматрају да су уџбеници технички и естетски добро урађени, док су ученици мишљења да је потребно извршити побољшање.
- У целини узевши, и наставници и ученици су уџбенике оценили повољно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Малић, Ј. (1986): *Концепција савременог уџбеника*, Загреб: Школска књига.
2. Пољак, В. (1980): *Дидактичко обликовање уџбеника*, Загреб: Школска књига.
3. Прокић, Б. (1981): *Учење помоћу уџбеника*, Београд: Просветни преглед.
4. Швајцар, В. (1970): *Уџбеници и помоћна литература као подлога за индивидуални рад ученика у настави*, Загреб.
5. *Уџбеник као предмет научних истраживања*, Завод за издавање уџбеника, Београд 1982.
6. Ждерић, М., Малешевић, Ј., Цекуш, Г., Грдинић, Б. (1996): *Методика наставе природе и друштва*, Нови Сад: Тодор.

Summary: A textbook is a book, which includes scientific or professional subject matters, specially designed for learning after didactics principles. Its role is to determine students towards certain goals and social values, to goad them into independent thinking and concluding, to provoke senses and emotions, to have aesthetic influence on students, to encourage their curiosity, and to motivate them in their efforts to learn more.

Tasks of a good textbook are as follow: to enable self-education, to train students to use books, to enrich common culture of students, to enrich their vocabulary, with scientific terminology in particular, and to develop their aesthetic culture.

In this paper, we have tried to analyze Nature and Society Study textbooks in use in the first, second and third grade of elementary schools. We have considered the criteria a good textbook should

meet, and finally, we have tried to do empiric examinations of a certain hypothesis, and, based on the results, to suggest the possible ways and importance of further researches.

Key words: textbook, Nature and Society Study, pedagogical-methodology contents, motivation, technical equipment, aesthetic demands.

Резюме: Учебник - Это книга в которой научные содержания и содержания по специальности особенно подготовлены для учебы. Роль учебника направлять личность ученика к целям и достоинствам общества, склонять к самостоятельному соображению и умозаключению, вызывать Эмоции, Эстетически влиять на ученика, побуждать их любознательность и мотивацию к приобретению новых знаний.

Задачи качественного учебника: возможность самообразования, обучение пользованию книгой, расширение общей культуры и словаря ученика - особенно научных выражений, и развитие Эстетической культуры.

Эта работа – попытка анализировать учебники Природа и общество для 1-ого, 2-ого и 3-его классов начальной школы, имея в виду все задачи качественного учебника, а также и Эмпирически проверить некоторые гипотезы и на основании выводов указать на возможность и важность последующих исследований.

Стержневые слова: учебник, природа и общество, педагогическо-методические содержания, мотивация, техническое оборудование, Эстетические требования.

ДР НЕДЕЉКО РОДИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 372.879.6

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.119-136

Примљено: 04. 04. 2001.

МЕТОДИЧКИ ПРОБЛЕМИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Методички проблеми у Физичком васпитању ученика нижих разреда основне школе (оперативни задаци; расподела програма у три тематска подручја; разврставање вежби по различитим критеријумима; “обрађивање” наставне јединице; коришћење само метода практичног вежбања), неправилна примена начина евалуације путем “норми”; недовољан и неефикасан фонд часова; примена само традиционалног модела наставе и слично. Неопходно је одређивање циља Физичког васпитања; распоређивање градива у моторичке активности (средства физичког васпитања) по тематским целинама. “Обрађивање” ученика методом обучавања (поучавања) и методом увежбавања. Вредновати методама проверавања само промене. Користити један час спортских активности недељно; интензивирати часове телесног вежбања; користити и диференциране моделе наставе Физичког васпитања.

Кључне речи: методички проблеми, физичко васпитање, ученици, нижи разреда, основна школа.

Увод

Физичко васпитање је, с једне стране, као наставни *предмет* - педагошка наставна дисциплина, а, с друге стране, као *процес* - антрополошка научна дисциплина (у интегралном проучавању човека у кретању). Успешност и правилна оријентација наставе као педагошког процеса у највећој мери зависе од начина и поступака који се примењују ради постизања постављеног циља, вредности

коју треба достићи, од методске основе наставе или било ког вида образовно-васпитних делатности, као и од основних начела и законитости на којима се та делатност заснива. Посебност основних начела, законитости и средстава у физичком васпитању условљава и посебне методе рада у физичком васпитању.

Методички проблеми се огледају у свим питањима која треба разрешити ради успешног управљања процесом физичког васпитања. Они се јављају већ при избору метода (начина) рада који зависи од: *циља* који желимо постићи на часу телесног вежбања; *садржине* (односно средстава физичког васпитања - основних, помоћних и допунских); *доба* и *вола* ученика; *карактера* телесног вежбања; *међуодноса* (ученик-учитељ) субјекта и руководиоца процеса; *броја* ученика, материјалних *услова* итд.

ПРВИ ПРОБЛЕМ је погрешно одређење **циља Физичког васпитања** (према нашем законодавцу) иако је реч о “општем” *смислу* (*сврси*) физичког васпитања, који говори *ради чега* нешто чинимо у педагошком раду, при чему они нису синоними. *Циљеви* говоре о томе *шта* ученици треба да достигну и *колико* (способности), у којој мери да овладају умењима. Из *сврхе* физичког васпитања произлазе *садржине* и *циљеви*, а из *циљева* *методе рада* и *начини евалуације*. *Сврха* је дугорочни образовно-васпитни идеал, идеја, смерница којој тежимо, а *циљ* је конкретна краткорочна образовно-васпитна намена која је тачно (оперативно) одређена и због тога ју је временски могуће непосредно остварити, измерити и доказати. Циљ је вредност коју треба достићи.

Стварање трајних навика, повећање “стваралачке способности”, задовољење потребе за кретањем итд., *сврха* су, а не циљ физичког васпитања. И развијање моторичких способности и стицање моторичких умења нису циљ већ *сврха*, *смисао* физичког васпитања. *Циљ физичког васпитања*, као квантитативна и квалитативна људска вредност коју треба достићи, могао би бити на пример: побољшање показатеља појединих компоненти моторичких способности за најмање пола стандардног одступања или оцене на нормализованој петостепеној скали (чиме је ученик достигао свој оптимални ниво) у поређењу са почетним (првобитним) стањем. Исто тако, циљ би могао бити достизање постављених појединих минималних захтева у стицању моторичких умења и навика (разношка преко козлића, став о шакама итд.). *Смисао Физичког васпитања*, једном речи, мора да буде процес свесног и друштвено корисног обликовања чо-

века у раздобљу детињства и младалаштва, односно процес обликовања деце и младих.

Имајући ове чињенице у виду, *експериментално* (стручни) тим Републике Србије за реформу образовања у основној и средњој школи у области физичког васпитања (професори др Аруновић, др Бокан, др Живановић, др Модић, др Крагујевић, др Крсмановић, др Родић, 1999), између осталог, после договора закључио је следеће:

“**Циљ Физичког васпитања** јесте да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим образовно-васпитним подручјима, допринесе интегралном (когнитивном, афективном, моторичком) развоју личности ученика, развоју моторичких способности; стицању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада”.

ДРУГИ ПРОБЛЕМ је у томе што, осим сврхе (смисла) и циља, у нашој теорији и пракси не разликујемо још и наставне (образовно-васпитне, кретне) *задајке* Физичког васпитања. Они нису ни сврха ни циљ, већ делатност која помаже остваривање како сврхе, тако и циља Физичког васпитања. Упознавање суштине Физичког васпитања, развијање хигијенских навика, стицање моторичких умења и навика, активирање способности (по нашем законодавцу) итд., смисао су (“посебна” сврха) физичког васпитања јер и они су још толико апстрактни да њихово остваривање, као дугорочне идеје, није могуће објективно измерити и доказати. Због тога је *експериментално* тим редефинисао задатке у **опште оперативне циљеве** Физичког васпитања ученика основне школе:

1. Подстицање раста и развоја и утицање на правилно држање тела.
2. Развој моторичких способности.
3. Стицање моторичких умења која су програмом утврђена као садржине Физичког васпитања и теоријских знања неопходних за њихово усвајање.
4. Усвајање знања ради разумевања значаја и суштине Физичког васпитања о улози правилног физичког развоја и унапређења здравља.
5. Формирање морално-вољних квалитета личности.

ТРЕЋИ ПРОБЛЕМ јесте у томе што је програм Физичког васпитања (према законодавцу из 1995) распоређен у три тематска подручја: развијање физичких способности, спортско-техничко образовање и повезивање физичког васпитања са животом и радом. Програм Физичког васпитања је редефинисан у **садржине** физичког васпитања ученика основне школе, које се *сврхујурирају* у моторичке активности (средства физичког васпитања), по тематским целинама:

1. Развој моторичких способности.
2. Стицање моторичких умења и навика.
3. Стицање теоријских знања.

ЧЕТВРТИ ПРОБЛЕМ је решен тако што су оперативни задаци с обзиром на пол и доба ученика (разврстани по различитом критеријуму, од анатомско-физиолошког, преко кинематичког, до психосоматског критеријума) редефинисани у **посебне оперативне циљеве** Физичког васпитања с обзиром на био-психосоцијални статус ученика, и то за ученике нижих разреда основне школе:

1. Задовољавање основних дечијих потреба за кретањем и игром, те донекле и за надметањем (у мотивацијском подручју).
2. Подстицање раста и развоја, обликовање правилног држања тела, те предупређење и отклањање телесних деформитета (у морфолошком подручју).
3. Развијање координације, гipкости, равнотеже и експлозивне снаге (силе) као компоненти моторичких способности.
4. Стицање моторичких умења у свим природним (филогенетским) облицима кретања у различитим условима: елементарним играма, ритмичи и плесним вежбама, вежбама на тлу, упознавање са кретним могућностима и ограничењима сопственог тела (у моторичком подручју).
5. Учвршћивање и челичење организма, јачање здравља и развијање хигијенских навика (у здравственом подручју).
6. Формирање морално-вољних квалитета личности (позитивног односа према раду, прихватљивих форми понашања, особина воље итд. у конативном подручју).
7. Социјализовање ученика.

ПЕТИ ПРОБЛЕМ решен је тако што је програм Физичког васпитања, са вежбама разврстаним истовремено по различитим критеријумима, како по критеријуму основних средстава (моторичких активности), тако и по критеријуму помоћних средстава Физичког васпитања (објеката, справа и реквизита) и критеријуму моторичких способности (нпр. равнотеже), редефинисан у **садржине** (основна средства) Физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе (на три часа телесног вежбања недељно), и то:

1. Организовано постављање и кретање (односно редне вежбе).
2. Вежбе телесног обликовања.
3. Природни облици кретања (основне филогенетске моторичке структуре): ходање, трчање, скакања, бацања, пузања, хватања, дизања, носења, вучења, гурања, провлачења, пењања, вишења, колутања и котрљања.
4. Елементарне игре (односно једноставне моторичке игре).
5. Ритмичке вежбе и дечије народне игре (плесне вежбе).
6. Вежбе на тлу и греди (клупи).

Методичке напомене, са конкретним моторичким задацима који се изводе на сваком часу телесног вежбања, за сваку *садржину* (основно средство) јесу:

1. Редне вежбе

Вежбе успостављања, “обликовања формације”, строја као основног облика формације ученика, изводе се различитим облицима сакупљања ученика у групе, али и појединачним кретним радњама, ставовима, положајима, њиховим разврставањем и постројавањем, распоређивањем вежбача, престројавањем, премештањем, кретањем, заустављањем и окретањем, реорганизацијом једне и организацијом друге формације (врсте, колоне, круга и сл.), што тече по опште-устаљеним и договореним правилима.

2. Вежбе телесног обликовања

Сплет, “комплекс” (скуп) вежби телесног обликовања саставља се с обзиром на доба и пол ученика, степен његове увежбаности, услове за извођење вежби, а затим и на низ захтева, као што су: циљ који се жели вежбом постићи, начин примене и полазни положај вежбе да би била што успешнија итд. У *првом разреду основне школе* вежбе телесног обликовања изводе се у облику опо-

нашања (подражавања), и то, нпр., како се дрво повија на ветру, секу дрва, беру јабуке, пере под, креће змија, увлачи конац у иглу, а како хода див, патуљак, рода, лети птица, лишће трепери, пилићи пију воду, како одскачу мала и велика лопта итд. У *грујом разреду основне школе* вежбе телесног обликовања изводе се у облику постављања моторичких задатака и вежби реквизитима (палицама, вијачама, обручима, коцкама, чуњевима), а касније треба упознати ученике с основном терминологијом и са деловањем вежби на организам. Тело треба “обрадити” по принципу “од главе до пете”, односно, по редоследу, од врата, раменог појаса и руку, преко трупа и карличног појаса до ногу.

3. Природни облици кретања

Овладати и увежбавати у различитим условима природне и изведене облике кретања.

3.1 *Ходање и шрчање*

У *првом разреду основне школе* обучава се и увежбава *ходање* у месту опружањем колена стајне ноге без сударања и у кретању кратким и дугим корацима уз правилно држање тела и рад руку; слободно ходање брзо - полако до знака пиштаљке или пљеска руком; ходање попут војника високо дижући колена; прелажење с једне стране “потока” на другу на предњем и спољашњем делу стопала; ходање на различите начине (као медвед, ђуран, патак, рак, по дубоком снегу, уз брег и низ брег); ходање по црти (користити обележене линије у сали и на спортским теренима) уз правилно постављање стопала са укрштањем ногу, без укрштања ногу и унатраг; ходање по балвану или клупи; ходање по косој клупи.

У *грујом разреду основне школе* обучава се и увежбава *ходање* са променом смера кретања на знак пиштаљке; ходање до скретнице; ходање у супротном смеру уз описивање фигура, дугим и кратким корацима, усправно, у потчучњу, чучњу – таласасто; ходање преко препрека (преко црте, природне препреке, лопте, медицинке); ходање уз тактирање - пљескањем, уз задати ритам и такт.

У *шрећем разреду основне школе* обучава се и увежбава *ходање* на различите начине по справама: по клупи и греди напред и натраг, по греди на прстима, са савлађивањем препрека на клупи; ходање с променом дужине корака -

мањим и нормалним кораком, продуженим и нормалним кораком, продуженим или скраћеним кораком.

Трчање се у првом разреду обучава и увежбава, уз правилно постављање стопала и правилан рад руку (коришћењем препрека – палица и вијача поређаних на једном делу сале или спољних терена), на различите начине: као коњић, комарац, у јатима, уз брег и низ брег, кроз тунел: уз правилно држање тела, брзо-полако, на предњем и спољашњем делу стопала, са високим подизањем колена, у страну, са забацивањем ногу уназад, са укрштањем ногу, унатраг; наизменично ходање и трчање до 40 метара, прелазак из ходања у трчање и обратно, у таласима; брзо трчање до 20 метара са поласком на слободан начин: ко брже на другу страну, која је врста бржа, која ће група пре у гнездо, ко ће пре, која је колона најбржа, са поласком из стојања, лежања, упора чучећег и другим начинима поласка.

У *другом разреду* основне школе обучава се и увежбава наизменично ходање и трчање до 60 метара; трчање преко препрека са постављањем предњег дела стопала на уздужну линију; брзо трчање до 10 метара и прелазак у спорије трчање са меким и постепеним заустављањем (без топота); слободно трчање, при чему треба пазити на правилно држање тела, с палицом, између дрвећа или сталака, преко препрека, уз описивање фигура, дугим и кратким корацима брзо-споро; брзо трчање до 30 метара, из чучња и стојећег става леђима према смеру кретања.

У *трећем разреду* основне школе обучава се и увежбава наизменично ходање и трчање до 100 метара различитим темпом; трчање на предњем делу стопала; брзо трчање до 40 метара са поласком на различите начине; трчање у природи.

Организовати игре са елементима ходања и трчања.

3.2 Скакање и прескакање

У *првом разреду* основне школе обучавају се и увежбавају једноножни поскоци у месту са опружањем тела, лево-десно, напред-назад; суножни поскоци са високим подизањем колена уз додиривање стопала рукама; скакање преко “потока” - облица, преко палица поређаних на тлу - као врапци, суножним одразом и доскоком; као зеко – четвороношке, у паровима и четворкама, са залетом на произвољан начин; скокови из обруча у обруч или из круга у круг; поскоци у мешовитом упору уздуж шведске клупе - као кенгур, зеко, маца; нас-

коци залетом на повишења до 30 цм и саскоци; скок увис из равног залета левом и десном ногом преко конопца који је на таквој висини да га могу прескочити сви ученици, уз плескање рукама, дохватом “гране”, у пару; скакање преко ниских препрека до 25 цм висине - жбун, камен, оборено стабло, медицинка, лопта, клупа, ниска греда, уже.

У другом разреду бучавају се и увежбавају прескоци кратке вијаче једноножним и суножним одскоком у месту; суножни поскоци преко дуге вијаче коју окрећу ученици; наскоци са залетом на повишења до 40 цм (ниску греду, клупу) и саскоци на струњачу; скок увис из равног залета; скок удаљ из места; скокови у даљину (из места, кретања, с ноге на ногу); скокови преко препрека и јарка.

У трећем разреду обучава се и увежбава прескакање дуге вијаче коју окрећу ученици; наскоци са залетом на повишења до 50 цм и саскоци; скок увис косим залетом; високи далеки скок преко два паралелна конопца; скок удаљ с одразом из ограниченог простора; скокови преко природних препрека.

Организовати игре у којима се увежбавају скакање и прескакање.

3.3 Бацања, хватања и гађања

У првом разреду обучава се и увежбава бацање лоптице из места десном и левом руком, обема рукама; бацање лоптице у кретању; бацање лоптице преко препрека из места и при кретању; бацање лопте увис на различите начине, уз плесак рукама, чучањ или окрет око себе за 360⁰ и хватање обема рукама; бацање лопте о тло на различите начине и хватање обема рукама; бацање и хватање лопте на различите начине - увис, у кретању, о тло у кретању.

У другом разреду обучава се и увежбава бацање лоптице на даљину; бацање лоптице у циљ - гол, плочу коша, у обруче; бацање лопте о зид и хватање десном и левом руком и обема рукама испред груди и хватање обема рукама; бацање и хватање одбијених лопти; бацање лопте удаљ према другу, у врсти, у учионици; бацање лопте из кретања (након три корака, на гол из кретања).

У трећем разреду обучава се и увежбава бацање лоптице удаљ из залета; бацање медицинке тешке један кг десном и левом руком, преко конопца, у круг; додавање и хватање лопте у месту увис уз плесак рукама и окрет, удвоје; хватање и додавање лопте обема рукама удвоје са груди, преко главе; гађање у циљ с удаљености до 5 м у обруче или кругове на тлу и на зиду; гађање саиграча лоптом – као нпр. у играма “Лисице у бегу”, “Нека пуца”.

Организовати игре са вођењем и додавањем лопте и гађања у циљ.

3. 4 Пузања, пењања и провлачења

У *првом разреду* обучава се и увежбава пузање потрбушке, на боку, на леђима испод сувежбача, испод козлића; провлачења кроз окна лестве, право и вијугаво; кроз обруче, оквире шведског сандука; пењање уз шведске лестве до два метра висине, на ниске справе до 80 цм висине (сандук, козлић), по моткама и окнима.

У *грујом разреду* обучава се и увежбава пузање уз обилажење препрека; провлачење кроз обруче и оквире сандука, окна лестве, “тунел” сувежбача, право и вијугаво; пењање по косој клупи и силажење низ шведске лестве; пењање уз шведске лестве, по водоравним моткама и окнима са провлачењем.

У *трећем разреду* обучава се и увежбава пузање на различите начине уз обилажење препрека и ношење лаких предмета; провлачење у пењању и спуштању кроз лестве и окна; пењање уз мотке, вертикалне и морнарске лестве, уз ује до три метра висине – рукама и ногама, прелажење са справе на справу.

Организовати игре са пузањем, пењањем и провлачењем.

3. 5 Дизања и ношења

У *првом разреду* обучава се и увежбава преношење различитих предмета или што више предмета, с једне на другу страну игралишта, из круга у круг; подизање и ношење лопти на различите начине: испред тела, испод пазуха, на раменима; подизање и ношење медицинки тешких до три кг - испред и иза тела, на раменима, изнад главе, на глави.

У *грујом разреду* обучава се и увежбава преношење предмета од три до пет кг, чуњева и лоптица, цигле или камена; подизање и ношење медицинки или сличних предмета тешких од три до пет кг, на различите удаљености до осам метара, од једне до друге врсте, ходањем по клупи, уз брег и низ брег, уз савлађивање препреке; групно дизање и ношење - оквира сандука, малих балвана, цепаница или козлића, шведске клупе, лакше справе.

У *трећем разреду* обучава се и увежбава ношење трећег у тројкама - мотком. Организовати игре са дизањем и ношењем.

3. 6 Вучења, потискивања и надвлачења

У *првом разреду* обучавају се и увежбавају вучења, потискивања и надвлачења у паровима, гурање шакама ради померања с места; вучење и гурање преко линије; палицама: у паровима се држи палица за крајеве, вучење и гурање

преко линије; мотком - на сваком крају по два до три ученика, вучење и гурање преко линије; ужетом - више ученика вуку и гурају, у облику круга.

У *грујом разреду* обучавају се и увежбавају вучења, потискивања и надвлачења палицама и мотком – гурање и вучење преко линије; ужетом - више ученика вуку и гурају уз помоћ ужета у облику круга; санкама - у тројкама наизменично вучење и гурање. У *шрећем разреду* основне школе обучава се и увежбава вучење и гурање сувежбача на различите начине; вучење, гурање и надвлачење у четворкама; надвлачење конопца.

Организовати игре у којима се увежбавају вучења, потискивања и надвлачења.

3. 7 Вишења и упирања

У *првом разреду* обучава се и увежбава мешовити вис на дочелном разбоју; помицање улево и удесно у мешовитом вису на дочелном вратилу уз помоћ; мешовити упори - као медведићи, ракови, жабе.

У *грујом разреду* обучава се и увежбава краткотрајно вишење на шведским лествама, разбоју, вратилу и ужету; одмицање улево и удесно у вису предњем погрченим ногама на дохватном вратилу; кретање у упору четвороношке по клупи и водоравним лествама; групно краткотрајно упирање на справама - разбоју, паралелним клупама, гредама, балванима, моткама.

У *шрећем разреду* обучава се и увежбава краткотрајни вис на справама - разбоју, вратилу, карикама, шведским лествама; вис стојећи предњи и провлак увис стојећи стражњи на дочелном вратилу; вис завесом о потколени на дочелном вратилу; упори лежећи и седећи у облику штафетног такмичења - гусеница, змија.

Организовати игре вишења и упирања.

4. Елементарне игре

С обзиром на циљеве које у процесу телесног вежбања остварујемо, у појединим деловима часа телесног вежбања обучава се и увежбава велики број *једноставних игара*, као што су: постројавање; *Дан и ноћ*; *Мачка и миш*; *Глава лови реј*; *Вук и овце*; *Ловац и зечеви*; *Рибарева мрежа*; *Црвени лове љаве*; *Граничари*; трка са преношењем предмета; *Ко ће њре*; *Јакове, иде си*; *Нека бије*; *Кијови*; штафета око мете; штафета са врћењем око палице; хватање палицом; трчање прозивањем бројева; штафета котрљањем лопте руком; гађање у кругу;

обарање чуњева; *Између две вајере; Између четвори вајере*; штафета преношењем лопте и медицинке; *Живо уже*; надвлачење конопца; штафета вођењем лопте руком; штафета вођењем лопте ногом; штафета комбинованим вођењем лопте; пробијање из обруча; борба у кругу; штафетно преношење сувежбача итд.

5. Ритмичке вежбе и дечије народне игре

Деца млађег школског доба уче и увежбавају *ритмичке вежбе* са рекви-зитима и без њих: ритмичко гибање телом, рукама и ногама без рекви-зита и са њима уз музику; ритмичко ходање, трчање и поскакивање уз тактирање плеском, удараљкама, музичким инструментом, певањем; кретање са променама темпа, ритма, брзине, дужине корака, у разним правцима, изражајно, у паровима и слично; различити поскоци, окрети, плесни кораци - дечији поскок, мачији скок, маказице, далеко високи скок, корак са докораком и привлачењем, валцер и полкин корак, галоп; ритмички састави са лоптом; креативно кретно изражавање на задату музичку тему или причу; ритмичко- кретна импровизација; различите ритмичке вежбе са обручем и с лоптом.

Дечије народне игре са певањем: *Ја њосејох лан; Ми смо деца весела; Савила се бела лоза винова*, и по једно коло и народна игра из краја у којем се налази школа: *Ја њосејох лубенице; Тасино коло; Моравац; Дуње ранке; Данас јесте субота; Коларићу, њанићу; Млада Војвођанка; Коло води Васа; Врањанка; Цоко-цоко.*

6. Вежбе на тлу и греди

Вежбе на тлу. У првом разреду основне школе обучава се и увежбава: клек – усправ без помоћи руку; лежање потрбушке усправ - без помоћи руку; лежање на леђа – усправ; из лежања на леђа узручење - лежање потрбушке; четвороножно ходање – кретање се може извести и леђима према тлу; жабљи поскоци; поваљка на леђа; колут напред из чучња у чучањ (низ косу површину); став на лопатице (“свећа”); сачинити композицију партерне вежбе. Организовати одељењско такмичење са задатом вежбом.

У другом разреду обучава се и увежбава: упор чучећи, са померањем руку напред јер упор лежећи на руке обезбеђује опружено тело; упор чучећи, са померањем руку уназад, упор лежећи пред рукама - завршни положај треба да буде активни облик мешовитог упора пред рукама; провлак на тлу из упора ле-

жећег за шакама провлаком, најпре погрчених а потом опружених ногу, прелаз у упор лежећи пред шакама; два спојена колута напред; обратити пажњу на недовољно склупчано тело и малу брзину кретања; колут напред, усправом скок увито, са инсистирањем више на висини него на даљини скока; колут напред преко препреке (лопта, медицинка). Даље увежбавати обавезан састав из првог разреда комбиновањем два спојена колута. Организовати одељењско такмичење у обавезној вежби.

У трећем разреду обучава се и увежбава: колут напред из различитих положаја; колут назад из чучња у чучањ; обратити пажњу на опружање и одгуривање рукама, а као припремну вежбу за обучавање колута назад користити поваљку на леђа; колут назад из седа у упор чучећи; сем низа могућности, колут назад може се извести из седа опруженим ногама, згрченим, разножно, са претклоном или без њега; став на плећа, лопатице – свећа; мала вага; припрема за став о шаке: пењући корак уз зид (леђима окренут) или рипстол; из упора стојећег замах једном ногом до високог заножења и одраз друге и са променом ногу; предвежбе за прамет странце. Обавезан састав из претходног разреда допунити колутом назад и ставом на лопатице. Организовати одељењско такмичење у саставу на тлу.

Вежбе на ниској греди (клучи). У прва три разреда основне школе обучава се и увежбава: различито ходање и трчање дуж обележених линија са правилним постављањем стопала, прелажење и мимоилажење преко шведске клупе и ниске греде на различите начине, кретање напред, назад и у страну, предноживање, са теретом или без њега, ходом, трчањем, поскоцима, јахањем, окретима, вагама, чучњем и слично. Исто тако, изводи се ходање на штуле, напред, назад, у страну, укруг, описивањем осмица, квадрата, троугла. На крају је потребно извести краћи састав од вежби на шведској клупи (или ниској греди): ходање напред, назад, пола и цео окрет.

Минимални захтеви у моторичком умењу

У првом разреду: трчање на 20 м преко поређаних палица или вијача са поласком из чучња; из залета једноножним одривом меки суножни доскок у песак или на струњачу; у пару повезати вођење лопте у месту левом и десном руком и додавање двома рукама; вежбе на тлу и шведској клупи – обавезан састав.

У другој разреди: трчање на 30 метара са поласком из усправног става, уз лагано заустављање без топота стопалима; из залета једноножним одскоком на скок на повишену површину, а меко доскочити на струњачу или песак; скокови у дубину са сандука, козлића и греде из различитих ставова; бацање лоптице у циљ после неколико корака; вођење лопте левом и десном руком у ходању; обавезна вежба на греди и вежба на тлу.

У трећем разреди: трчање на 40 метара на различите начине по деоницама од по 10 метара; прекорачна техника скока увис, згрчна техника скока удаљ; обавезан састав на тлу и ниској греди; основни рукометни, кошаркашки и одбојкашки ставови у месту и кретању; држање лопте у рукомету и кошарци, додавање у пару, вођење у месту; подбацивање одбојкашке лопте изнад главе, одбијање прстима, хватање, подбацивање ... (поновити шест до осам пута узастопно наизменичне висине – ниско-високо).

ШЕСТИ ПРОБЛЕМ решава се *заменом шезе*. У одређивању циља Физичког васпитања наглашени су општедруштвени (дириговани, управљани) са персоналним (индивидуалним, слободно бираним) циљевима којима би се могла потпуније обезбеђивати истовременост објекатског и субјекатског положаја ученика. С обзиром на основни циљ образовно-васпитне установе да, сем стицања знања, интегрално развије ученикове способности, особине и друге карактеристике у складу са његовим потребама и потребама друштва, у центру пажње учитеља треба да је ученик (као субјект - “материјал” образовно-васпитног рада који треба да се “обрађује”), а не телесне вежбе (моторичке активности као основно средство физичког васпитања). Према томе, одређене кретне активности - телесне вежбе, нису саме себи сврха - оно што ученик треба претежно да научи, оно што треба да се “обрађује”, већ су средство које примењујемо, упражњавамо и којим првенствено утичемо на развијање ученикових моторичких способности, а уједно и на стицање одговарајућих моторичких умења и навика. Неопходно је да се учини заокрет, *замени шеза* у нашем школству и конкретно у плану и програму Физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе и да се све усмери ка “обрађивању” (обучавању и увежбавању) ученика, пре свега, као субјекта образовно-васпитног процеса. Употреба већ постојећих термина за означавање појединих типова часа, попут термина *обрађивање, утврђивање*, била би прикладнија у неким другим сегментима људског делања (обрађивање поља, утврђивање шанчева).

СЕДМИ ПРОБЛЕМ је што се у физичком васпитању деце млађег школског доба користила само *метода практичној вежбања*. Интелектуализам традиционалне наставе указује на основну слабост да је учитељева улога сведена претежно на поучавање (обучавање), а ученикова на рецепцију (усвајање) садржина. Потребно је њено преобликовање (а тиме и физичког васпитања) у делатну и стваралачку наставу у којој ће личност ученика бити центар васпитања. Бити делотворан значи испољавати своје способности, обдарености, богатство људске даровитости, којим је - иако у различитим степенима – обдарено свако људско биће.

Досадашњи оквирни програм (тачније тематски план) Физичког васпитања ученика млађег школског доба, са својим уопштеним циљем - “свестрано” развијен човек, даје предност више садржинама претежно информативног карактера. Искључиво наставне методе рада тзв. школског типа, са преовлађујућим задржавањем у периоду обучавања и минималним практичним увежбавањем (вишеструким понављањем, понављањем у периоду задржавања трагова претходног вежбања и поступним повећањем оптерећења, односно захтева), недовољним бројем часова и минималним захтевима, “обрађивање” наставне јединице (средства физичког васпитања) а не ученика, уз могућност да непосредни извођачи наставе (учитељи), недовољно стручни за ову област, дозирају интензитет и обим оптерећења на часовима телесног вежбања (посебно ако се има у виду да се у просеку вежба само око осам минута на часу телесног вежбања), нису могле у досадашњој пракси успешније, односно значајније утицати на остваривање основног циља Физичког васпитања - квантитативно и квалитативно побољшање моторичких и функционалних способности и оптималних моторичких умења и навика, односно моторичке успешности ученика нижих разреда основне школе.

Због тога, уколико је процес физичког васпитања, усмерен претежно на обучавање ученика, развој целокупности, стицање моторичких умења, у њему морају да преовлађују *методе обучавања* (поучавања), односно синтетичке и аналитичке методе моторичког учења, а уколико је претежно усмерен на развој телесних својстава и моторичких способности уопште, стицање трајних кретних навика, односно стваралаштва, онда треба да провлађују *методе увежбавања* (тренирања), односно методе тренинга.

ОСМИ ПРОБЛЕМ, стицање увида у остваривање циљева процеса телесног вежбања, односно процеса физичког васпитања, настао је неправилном применом *методе проверавања* (начина евалуације). С обзиром да је физичко васпитање *процес* којим желимо да нешто *развијемо* (нпр. ученикове моторичке способности) или *стичемо* (њихова моторичка умења), тада морају да се вреднују само *промене* (величина и обим), односно *напредак* (постигнуће) ученика у једном циклусу (нпр. школској години) у тим својствима која су последица нашег систематског образовно-васпитног рада, а не генетског кода, биолошког раста и развоја, који затим погрешно упоређујемо са својствима исте популације у некој држави.

ДЕВЕТИ ПРОБЛЕМ, недовољан и неефикасан број часова, недостатак ефективне моторичке активности, односно немогућност свакодневног вежбања, решава се, сем осталим облицима организације, интензификацијом физичког васпитања ученика нижих разреда основне школе, али и једним часом спортских активности недељно. Наставни програм одређује предметни наставник у сарадњи са разредним наставником према могућностима и условима школе и интересовања деце млађег школског доба.

ДЕСЕТИ ПРОБЛЕМ је питање диференцијације и индивидуализације наставе физичког васпитања. Индивидуализација наставе најдоследнији је облик диференцијације коју у оквиру физичког васпитања условљавају разлике у ученичком добу, те у претходним моторичким умењима и навикама, моторичким способностима, а можда и полу деце млађег школског доба. Због тога је неопходно диференцирати наставу на основу једнаких моторичких способности (исподпросечних, просечних и натпросечних), односно систематског прилагођавања образовно-васпитним захтевима (минималним, оптималним и максималним) сваком понаособ. Основни критеријум диференцираног модела процесно развојног програма школског физичког васпитања који поштује развојне законитости, потребе и интересовања деце и младих, јесте дозирање моторичких активности, као и различитих средстава физичког васпитања, која треба применити с обзиром на индивидуалне способности ученика нижих разреда основне школе. Према томе, у овом моделу долази до диференцирања моторичких зада-

така у истом програму, односно до *диференцирања дозирања моторичких активности*, чиме је дозирање у најнепосреднијој вези са индивидуализованом наставом на различитим нивоима тежине – захтевности (минимални, оптимални и максимални), на основу приближних (исподпросечних, просечних и натпросечних) моторичких способности појединих хомогенизованих група ученика. Она се постиже одређивањем различите величине оптерећења и/или захтева (броја вежби, понављања, серија, дужине пауза између вежби и сл.), односно тзв. диференцирањем дозирања наставног процеса на тако хомогенизованим групама. Исто тако се, с обзиром на доба и пол ученика, врши, дозира интензитет и обим оптерећења на сваком часу телесног вежбања.

И **уместо закључка**, у свом образовно-васпитном раду стално морамо себи одговарати на питања: *шпиа, када, чиме, колико и ради чеја* упражњавати различите моторичке активности, али и *како*, да бисмо допринели интегралном развоју личности сваког ученика имајући при том на уму познати мото да *нема веће неједнакости од једнакој ипрејмана неједнаких*.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Родић, Н. (1997): *Иновације илана и програма физичкој васпишања деце млађеј школској доба*. У: Први међународни симпозијум “Иновације наставних планова и програма физичког васпитања деце и омладине”, Нови Сад: Факултет физичке културе, штампан у изводу, 10-11.
2. Родић, Н. (1998): *Терминологија - основ стручној комуницирања у физичком васпишању*. У: Седми међународни симпозијум ФИС КОМУНИКАЦИЈЕ 1998. у физичком васпитању, спорту и рекреацији “Терминологија, комуникација, ефекти програмиране наставе”, Универзитет у Нишу - Филозофски факултет, Студијска група физичка култура, у зборнику радова (1999), 89-96.
3. Родић, Н. (1998): *Ефекти диференцираних модела програма физичкој васпишања на психосоматски стапис ученика нижих разреда основне школе*, Београд: Учитель, 61: 35-41.
4. Родић, Н. (1999): *Нов ирисиуј у илану и програму физичкој васпишања ученика нижих разреда основне школе*, Сомбор: Норма, 5; 1-2: 143-152.
5. Родић, Н. (1999): *Заокреј у илану и програму физичкој васпишања ученика нижих разреда основне школе*, Београд: Настава и васпитање, 1-2: 53-61.

6. Родић, Н. (1999): *Диференцирана настава Физичкој васпићања ученика нижих разреда основне школе*. У: Трећи међународни симпозијум “Ефекти различитих модела наставе физичког васпитања на психосоматски статус деце и омладине”, Нови Сад: Факултет физичке културе (2000), штампан у изводу, 19-20.
 7. Родић, Н. (1999): *Циљ образовања и васпићања - исходније реформе у основној школи и реформе образовања наставаника*. У: Зборнику радова Руско-југословенског симпозијума “Педагошка реформа школе”, Москва-Београд, Руска академија образовања-Заједница учитељских факултета Србије, 311-322.
 8. Родић, Н. (2000): *Физичко васпићање и здравље деце млађе школској доба*. У зборнику радова “Здравствена заштита школске деце, омладине и студентата”, Симпозијум школске медицине, XVI сомборски медицински дани, Сомбор (2000), 221-231.
 9. Родић, Н. (2000): *Теорија и методика физичкој васпићања*, Сомбор: Учитељски факултет.
-

Summary: This paper discusses the methodological problems of physical education (P. E.) in lower grades of elementary school (operational tasks, division of the curriculum into three sections, distribution of exercises according to different criteria, “processing” of a new teaching unit, applying methods of practical training alone); the irregular ways of norm – referenced evaluation; and the acquisition of traditional teaching models. It is important to define the goals of P. E. and to distribute the curriculum into motor activities (P. E. means) according to the thematic units. We recommend that pupils should be “treated” equally by both teaching and practicing methods and that assessment methods of teaching effects should be applied to changes only. One class per a week should be dedicated to sports activities; classes of corporal training should be intensified as well as differentiated models of P. E. teaching.

Key words: methodological problems, physical education (P. E.), pupils, lower grades, elementary school.

Резюме: Методичке проблеме в физическом воспитании учеников начальной школы (оперативные задачи; распределение программы по трем тематическим областям, расположение упражнений по разным критериям; “обработка” учебной единицы, пользование только метода практических упражнений), неправильное применение способа оценки путем “нормы”; недостаточное и недейственное количество уроков; применение только традиционной модели обучения и т.п. Необходимо утвердить цель Физического воспитания; распределение материала в моторные активности (средства физического воспитания) по тематическим областям. “Обработка” ученика методом обучения (поучения) и методом упражнений. Оценивать методами проверки только изменения. Осуществить

один урок спортивных активностей в неделю; интенсифицировать уроки физических упражнений; использовать дифференциальные модели обучения физического воспитания.

Стержневые слова: методические проблемы, физическое воспитание, ученики, начальные классы, начальная школа.

ДР БРАНИСЛАВ ГРДИНИЋ

Учитељски факултет Сомбор

ДР БОЖА ПАЛ

Природно-математички факултет

Нови Сад

ДР АЛЕКСА КНЕЖЕВИЋ

Пољопривредни факултет Нови Сад

ИЛИНКО КРИВОКУЋИН

Учитељски факултет Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 58 (497.113)

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.137-157

Примљено: 08. 11. 2001.

ПРЕГЛЕД ФЛОРЕ ЗАПАДНЕ БАЧКЕ

Резиме: Западна Бачка обухвата око 3000 км². Карактерише се различитим стаништима, различитим типовима земљишта и веома богатим диверзитетом флоре. На основу досадашњих теренских истраживања и података из литературе, у западној Бачкој забележено је 974 аутохтоних и адвентивних биљака. Овај преглед представља основу за детаљну и критичку монографију васкуларне флоре западне Бачке.

Кључне речи: западна Бачка, флора, таксон, теренска истраживања, литература.

Увод

Истраживани простор, западна Бачка, на северу се граничи са државном границом Републике Мађарске, на западу реком Дунавом, на истоку падинама Телечке лесне заравни, а на југу речицом Мостонгом и речицом Сонта – Каравуково – Ратково – Кула. Ова територија обухвата око 3000 км² и карактерише се различитим типовима станишта као што су поплавне шуме, поплавне ливаде, степе, слатине и рудерална станишта. Типови земљишта у западној Бачкој су

такође различити: ливадска црница карбонатна, чернозем карбонатни, чернозем на песку, ритска црница, солончак, солоњец и мочварно глејно земљиште (Neugebauer et al. 1972). Захваљујући различитим стаништима и различитим типовима земљишта, флора западне Бачке је веома богата. На основу досадашњих вишегодишњих теренских истраживања и података из литературе (Андрејевић, 1976, Атанацковић, 1958, 1961, Бабић, 1955, Бабић, Парабућски 1961, Бећаревић, 1953, Божа et al, 1980, Божа, Буторац, 1981, Божа, 1988, Будак, 1986, Буторац et al. 1985, Буторац, Стојановић, 1988, Годоцл, 1980, Игић, 1986, 1991, Кабић, 1985, 1988, Кнежевић, 1980, 1981, Кујунџић, 1980, Мајер, 1979, Обрадовоћ, 1981, Обрадовић et al. 1981, Обрадовоћ, Будак, 1984, Обрадовић, Пањковић, 1986, Парабућски, Стојановић, 1978, Парабућски 1979, 1980, Парабућски et al. 1979, Продан, 1915, 1916, Пургер, 1993, Славнић, 1952, 1953, 1954, 1956, Стојановић et al. 1987, 1994, Шајиновић, 1982, 1987, Вајганд, 1965), забележено је 974 таксона. У овај преглед нису уврштене гајене и подивљале, нити украсне биљке. Он представља основу за монографију васкуларне флоре западне Бачке, која ће имати критичке примедбе за таксономски, флористички и фитогеографски проблематичне биљке.

СПИСАК БИЉАКА

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Abutilon theophrasti</i> Medik. | 15. <i>Adonis flammea</i> Jacq. |
| 2. <i>Acer camestре</i> L. | 16. <i>Adonis vernalis</i> L. |
| 3. <i>Acer negundo</i> L. | 17. <i>Aesculus hippocastanum</i> L. |
| 4. <i>Acer platanoides</i> L. | 18. <i>Agrimonia eupatoria</i> L. |
| 5. <i>Acer pseudoplatanus</i> l. | 19. <i>Agropyrum cristatum</i> (Schreb.) P. B. |
| 6. <i>Acer tataricum</i> L. | 20. <i>Agropyrum intermedium</i> (Host.)
Beauv. |
| 7. <i>Acorellus pannonicus</i> (Jacq.)
Palla | 21. <i>Agropyrum repens</i> Beauv. |
| 8. <i>Achillea asplenifolia</i> Vent. | 22. <i>Agrostemma githago</i> L. |
| 9. <i>Achillea crithmifolia</i> W. et K. | 23. <i>Agrostis alba</i> L. |
| 10. <i>Achillea millefolium</i> L. | 24. <i>Agrostis canina</i> L. |
| 11. <i>Achillea pannonica</i> Scheele. | 25. <i>Agrostis capillaris</i> L. |
| 12. <i>Achillea setacea</i> W. et K. | 26. <i>Ailanthus altissima</i> (Mill.)
Swingle. |
| 13. <i>Acorus calamus</i> L. | 27. <i>Ajuga chamaepitys</i> (L.) Schreb. |
| 14. <i>Adonis aestivalis</i> L. | |

28. *Ajuga genevensis* L.
29. *Ajuga laxmanni* (L.) Benth.
30. *Ajuga reptans* L.
31. *Achemilla arvensis* (L.) Scop.
32. *Alisma lanceolatum* With.
33. *Alisma plantago –aquatica* L.
34. *Allium angulosum* L.
35. *Allium atroviolaceum* Boiss.
36. *Allium moschatum* L.
37. *Allium rotundum* L. subsp.
 Waldstenii (Don.) Soo.
38. *Allium scorodoprasum* L.
39. *Allium sphaerocephalum* L.
40. *Allium vineale* L.
41. *Alliaria officinalis* Andrz.
42. *Alkana tinctoria* (L.) Tausch.
43. *Alopecurus geniculatus* L.
44. *Alopecurus pratensis* L.
45. *Alnus glutinosa* (L.) DC.
46. *Althaea officinalis* L.
47. *Althaea pallida* Wild.
48. *Althaea rosea* (L.) Caw.
49. *Althaea cannabina* L.
50. *Alyssum alyssoides* L.
51. *Alyssum desertorum* Stapf.
52. *Amaranthus albus* L.
53. *Amaranthus blitoides* Watson.
54. *Amaranthus lividus* L. subsp.
 Ascendes (Lois) Soo.
55. *Amaranthus caudatus* L.
56. *Amaranthus crispus* (Lesp. Et
 Thev.) Terrac.
57. *Amaranthus retroflexus* L.
58. *Ambrosia artemisiifolia* L.
59. *Amorpha fruticosa* L.
60. *Anacamptis pyramidalis* (L.) Rich.
61. *Anagallis arvensis* L.
62. *anagallis femina* Mill.
63. *Anchusa barrelieri* (All.) Vitm.
64. *Anchusa italica* Retz.
65. *Anchusa gmelini* Ledeb.
66. *Anchusa officinalis* L.
67. *Andropogon ischaemum* L.
68. *Androsace maxima* L.
69. *Angelica silvestris* L.
70. *Anthemis arvensis* L.
71. *Anthemis austriaca* Jacq.
72. *Anthemis ruthenica* M. B.
73. *Anthriscus cerefolim* (L.) Hoffm.
 Var. *trichospermus* (Schult) Endl.
74. *Anthriscus scandix* (Scoop.)
 Beck.
75. *Anthriscus sylvestris* (L.) Hoffm.
76. *Anthoxantum odoratu*, L.
77. *Anthyllus vulneraria* L.
78. *Apera interrupta* (L.) Beauv.
79. *Arabidopsis thaliana* (L.) Heynh.
80. *Arabis auriculata* Lam.
81. *Arabis turrata* L.
82. *Arctium lappa* L.
83. *Arenaria serpyllifolia* L.
84. *Aristolochia clematitis* L.
85. *Armoracia lapathyfolia* Gilib.
86. *Armoracia macrocarpa* (W. et K.)
 Kit.
87. *Arrhenatherum elatius* (L.) Mert.
 Et Koch.
88. *Arum alpinum* Schott. et Kotschy
89. *Arum maculatum* L.
90. *Artemisia absinthium* L.

91. *Artemisia annua* L.
92. *Artemisia campestris* L.
93. *Artemisia maritima* L. subsp.
 Monogyna (W. et K.) Gams.
94. *Artemisia maritima* L. subsp.
 Salina (Wild.) Gams.
95. *Artemisia pontica* L.
96. *Artemisia vulgaris* L.
97. *Asarum europaeum* L.
98. *Asclepis syriaca* L.
99. *Asparagus officinalis* L.
100. *Asperugo procumbens* L.
101. *Asperula cynachya* L.
102. *Asperula glauca* (L.) Bess.
103. *Asperula odorata* L.
104. *Aster canus* W. et K.
105. *Aster lanceolatus* Willd.
106. *Aster linosyris* (L.) Bernh.
107. *Aster salignus* Willd.
108. *Aster tripolium* L. var. *panonicus*
 (Jacq.) Beck.
109. *Aster vesicolor* Willd.
110. *Astragalus austriacus* Jacq.
111. *Astragalus cicer* L.
112. *Astragalus glycyphyllos* L.
113. *Astragalus onobrychis* L.
114. *Atriplex hastata* L.
115. *Atriplex litoralis* L.
116. *Atriplex patula* L.
117. *Atriplex tatica* L.
118. *Azolla coroliniana* Willd.
119. *Ballota nigra* L.
120. *Barbarea vulgaris* R. Br.
121. *Beckmannia eruciformis* (L.)
 Host..
122. *Bellis perennis* L.
123. *Berberis vulgaris* L.
124. *Berteroa incana* (L.) D. C.
125. *Betula pendula* Roth.
126. *Bidens cernuus* L.
127. *Bidens tripartitus* L.
128. *Bifora radians* M. B.
129. *Bilderykia convolvulus* (L.) Dum.
130. *Blackstonia serotina* (Koch.)
 Beck.
131. *Bolboschoenus maritimus* (L.)
 Palla
132. *Brachypodium pinnatum* (L.) P. B.
133. *Brachypodium silvaticum* (Huds.)
 P. B.
134. *Brassica elongata* Ehrh.
135. *Brassica napus* L.
136. *Briza media* L.
137. *Bromus arvensis* L.
138. *Aromus asper* Murr.
139. *Bromus commutatus* Scharad.
140. *Bromus erectus* Huds.
141. *Bromus inermis* Leyss.
142. *Bromus japonicus* Thunb.
143. *Bromus mollis* L.
144. *Bromus squarrosus* L.
145. *Bromus sterilis* L.
146. *Bromus tectorum* L.
147. *Bryonia alba* L.
148. *Bupleurum affine* Sadler
149. *Bupleurum tnuissiumu* L.
150. *Butomus umbellatus* L.
151. *Calamagrostis epigeios* (L.) Roth.
152. *Calamitha officinalis* (L.)
 Moench.

153. *Calamitha vulgaris* (L.) Fritsch.
 154. *Calepina irregularis* (Asso.) Thell.
 155. *Calystegia sepium* (L.) R. Br.
 156. *Caltha palustris* L.
 157. *Camelina alyssum* (Mill.) Thell.
 158. *Camelina microcarpa* Andrz.
 159. *Camelina sativa* Cr.
 160. *Campanula bononiensis* L.
 161. *Campanula cervicaria* L.
 162. *Campanula glomerata* L.
 163. *Campanula patula* L.
 164. *Campanula persicifolia* L.
 165. *Campanula rapunculoides* L.
 166. *Campanula sibirica* L.
 167. *Campanula trachelium* L.
 168. *Camphorosma annua* Pall.
 169. *Capsella bursa-pastoris* (L.)
 Medik.
 170. *Cardamine impatiens* L.
 171. *Cardamine parviflora* L.
 172. *Cardamine pratensis* L.
 173. *Cardus acanthoides* L.
 174. *Cardus hamulosus* Ehrh.
 175. *Cardus nutans* L.
 176. *Carex caiyophyllea* Latour.
 177. *Carex distans* L.
 178. *Carex divisa* Huds.
 179. *Carex divulsa* Good.
 180. *Carex elata* All.
 181. *Carex flacca* Schreb.
 182. *Carex gracilis* Curt.
 183. *Carex halleriana* Asso.
 184. *Carex hirta* L.
 185. *Carex hostiana* DC.
 186. *Carex humilis* Leyss.
 187. *Carex leporina* L.
 188. *Carex montana* L.
 189. *Carex muricatatata* L.
 190. *Carex nutans* Host.
 191. *Carex pairaei* V. Schultz
 192. *Carex pallescens* L.
 193. *Carex panicea* L.
 194. *Carex praecox* Schreb.
 195. *Carex pseudocyperus* L.
 196. *Carex remota* L.
 197. *Carex riparia* Curt.
 198. *Carex silvatica* Huds.
 199. *Carex spicata* Huds.
 200. *Carex stenophylla* Wahlbg.
 201. *Carex vulpina* L.
 202. *Carlina vulgaris* L.
 203. *Carpinus betulus* L.
 204. *Carthamus lanatus* L.
 205. *Caucalis platycarpus* L.
 206. *Caucalis muricata* Bischof.
 207. *Centaurea calcitrapa* L.
 208. *Centaurea cyanus* L.
 209. *Centaurea fritschii* Hoyek.
 210. *Centaurea jacea* L. subsp.
 angustifolia (schrk.) Gugl. var.
 pannonica (Heuff.) Gugl.
 211. *Centaurea jacea* L. subsp.
 Banatica (Roch.)Hayek.
 212. *Centaurea rhenana* Bor.
 213. *Centaurea scabiosa* L. subsp.
 Sadleriana (Janka) A. et G.
 214. *Centaurea solstitialis* L.
 215. *Centaurea stoebe* L. subsp.
 Micrathos (Gmel.) Hayek.
 216. *Centaurea x borsodensis* Wagn.

217. *Centaurea x magyarii* Wagn.
218. *Centaureum pulchellum* (Sw.)
Druce.
219. *Centaureum uliginosum* (W. et K.)
Beck.
220. *Centaureum umbellatum* Gilib.
221. *Cephalanthera alba* (Cr.) Simk.
222. *Cephalanthera longifolia* (L.)
Fritsch.
223. *Cephalaria transsilvanica* (L.)
Schard.
224. *Cerastium brachypetalum* Desp.
225. *Cerastium caespitosum* Gilib.
226. *Cerastium dubium* (Best.)
Schwarz.
227. *Cerastium glomeratum* Thuill.
228. *Cerastium pumilum* Curt.
229. *Cerastium semidecandrum* L.
230. *Ceratophyllum demersum* L.
231. *Ceratophyllum submersum* L.
232. *Cerinte minor* L.
233. *Chaenorrhinum minus* (L.) Willk.
et Lange
234. *Chaerophyllum bulbosum* L.
235. *Chaerophyllum temulum* L.
236. *Chamaecytisus austriacus* L.
237. *Chamaecytisus supinus* (L.) Link.
238. *Chelidonium majus* L.
239. *Chenopodium album* L.
240. *Chenopodium ficifolium* Sm.
241. *Chenopodium foliosum* Aschers.
242. *Chenopodium glaucum* L.
243. *Chenopodium hybridum* L.
244. *Chenopodium murale* L.
245. *Chenopodium polyspermum* L.
246. *Chenopodium rubrum* L.
247. *Chenopodium vulvaria* L.
248. *Chlorocyperus glomeratus* L.
249. *Chondrilla juncea* L.
250. *Chrysopogon gryllus* (L.) Trin
251. *Cirsium arvense* (L.) Scop.
252. *Cirsium brachycephalum* Juratzka
253. *Cirsium canum* (L.) Trin
254. *Cirsium lanceolatum* (L.) Scop.
255. *Cichorium intybus* L.
256. *Cicuta virosa* L.
257. *Circaea lutetiana* L.
258. *Conium maculatum* L.
259. *Consolida orientalis* (Gay.)
Schrod.
260. *Consolida regalis* S.F. Gray.
261. *Convolvulus arvensis* L
262. *Cornus mas* L.
263. *Cornus sanguinea* L.
264. *Clematis vitalba* L.
265. *Coronopus didymus* (L.) Sm.
266. *Coronopus procumbens* Gilib.
267. *Coronilla varia* L.
268. *Corydalis cava* (L.) Schw. et Kor.
269. *Corydalis pumila* (Host) Reichb
270. *Corylus avellana* L.
271. *Crataegus monogyna* Jacq.
272. *Crataegus nigra* W. et K.
273. *Crepis biennis* L.
274. *Crepis foetida* L. subsp.
Rhoeadifolia (M.B.) Fiori et Paol.
275. *Crepis pulchra* L.
276. *Crepis setosa* Hall.
277. *Crocus variegatus* Hope et Horns
278. *Crypsis acuelata* (L.) Aitt.
279. *Cucubalus baccifer* L.

280. *Cymbalaria muralis* G. M. Sch.
 281. *Cynanchum vincetoxicum* (L.) Pers.
 282. *Cynodon dactylon* (L.) Pers.
 283. *Cynoglossum officinale* L.
 284. *Cynosurus cristatus* L.
 285. *Cyperus fuscus* L.
 286. *Cytisus nigricans* L.
 287. *Dactylus glomerata* L.
 288. *Dactylus polygama* Horvatoszky
 289. *Dactylorhiza majalis* (Rchb.) Hunt et Summerh.
 290. *Datura stramonium* L.
 291. *Daucus carota* L.
 292. *Deschampsia caespitosa* (L.) P.B.
 293. *Descurainia sophia* (L.) Webb.
 294. *Dianthus armeria* L.
 295. *Dianthus banaticus* (Heff.) Borb.
 296. *Dianthus pontederiae* Kern.
 297. *Digitaria filiformis* Koel.
 298. *Diploaxis muralis* (L.) DC.
 299. *Diploaxis tenuifolia* (just.) DC.
 300. *Dipsacus laciniatus* L.
 301. *Dipsacus silvester* Huds.
 302. *Doronisum hungaricum* (Sadl.) Rchb.
 303. *Dorycnium herbaceum* Vill
 304. *Draba muralis* L.
 305. *Draba nemorosa* L.
 306. *Draba verna* L.
 307. *Dryopteris filix-mas* (L.) Schot.
 308. *Echium italicum* L.
 309. *Echium vulgare* L.
 310. *Elatine alsinastrum* L.
 311. *Elodea canadensis* R. M.
 312. *Epilobium adnatum* Griseb.
 313. *Epilobium hirsutum* L.
 314. *Epilobium obscurum* Schreb.
 315. *Epilobium palustre* L.
 316. *Epilobium parviflorum* (Schreb.) Wither.
 317. *Epipactis latifolia* (L.) All.
 318. *Equisetum arvense* L.
 319. *Equisetum palustre* L.
 320. *Eragrostis megastachya* (Koel.) Link.
 321. *Eragrostis minor* Host.
 322. *Eragrostis pilosa* (L.) P.B.
 323. *Erysimum cheiranthoides* L.
 324. *Erysimum erysimoides* L.
 325. *Eriphorum latifolium* Hoppe.
 326. *Erigeron acer* (L.) SCH. et TH.
 327. *Erigeron canadensis* L.
 328. *Erodium cicutarium* (L.) Herit.
 329. *Erodium ciconium* (Jusl.) Herit.
 330. *Eryngium campestre* L.
 331. *Euclidium syriacum* (L.) R. Br.
 332. *Eupatorium cannabinum* L.
 333. *Euphorbia amygdaloides* L.
 334. *Euphorbia cuparissias* L.
 335. *Euphorbia esula* L.
 336. *Euphorbia falcata* L.
 337. *Euphorbia glareosa* M. B. var. *lasiocarpa* Boiss.
 338. *Euphorbia helioscopia* L.
 339. *Euphorbia lucida* W. et K.
 340. *Euphorbia nutans* Lag.
 341. *Euphorbia palustris* L.
 342. *Euphorbia platyphyllos* L.

343. *Euphorbia salicifolia* Host.
344. *Euphorbia sequieriana* Necker
345. *Euphorbia supina* Raf.
346. *Euphorbia villosa* W. et K.
347. *Euphorbia virgata* W. et K.
348. *Evonymus europaea* L.
349. *Evonymus verrucosa* Scop.
350. *Falcaria vulgaris* Bernh.
351. *Festuca arundinaceae* Schreb.
352. *Festuca gigantea* (L.) Vill.
353. *Festuca heterophylla* Lam.
354. *Festuca ovina* L.
355. *Festuca pratensis* Huds.
356. *Festuca pseudovina* Hack.
357. *Festuca rubra* L.
358. *Festuca rupicola* Heuff.
359. *Festuca sulcata* (Hack.) Hegi
360. *Festuca vagonata* W. et K.
361. *Festuca vallesiaca* Schleich.
362. *Filago germanica* L.
363. *Filipendula hexapetala* Gilib.
364. *Fragaria moschata* Duch.
365. *Fragaria vesca* L.
366. *Fragaria viridis* Duch.
367. *Fraxinus angustifolia* Vahl.
368. *Fraxinus excelsior* L.
369. *Fraxinus ornus* L.
370. *Fraxinus pennsylvanica* Marsh.
371. *Fumaria officinalis* L.
372. *Fumaria rostellata* Knaf.
373. *Fumaria schleicheri* Soy.- Will.
374. *Gagea arvensis* (Pers.) Dum.
375. *Gagea pratensis* (Pers.) Dum.
376. *Galanthus nivalis* L.
377. *Galeopsis speciosa* Mill.
378. *Galega officinalis* L.
379. *Galinsoga parviflora* Cav.
380. *Galium aparine* L.
381. *Galium cruciata* (L.) Scop.
382. *Galium mollugo* L.
383. *Galium palustre* L.
384. *Galium parisiense* L.
385. *Galium pedemontanum* All.
386. *Galium purpureum* L.
387. *Galium uliginosum* L.
388. *Galium verum* L.
389. *Genista ovata* W. et K.
390. *Genista tinctoria* L.
391. *Geranium columbinum* L.
392. *Geranium dissectum* Jusl.
393. *Geranium divaricatum* Ehrh.
394. *Geranium molle* L.
395. *Geranium pusillum* Burm.
396. *Geranium robertianum* L.
397. *Geum urbanum* L.
398. *Glaucium corniculatum* (L.) Curt.
399. *Glechoma hederacea* L.
400. *Glechoma hederacea* L. subsp.
 Hirsuta (W. et K.) Herm.
401. *Glyceria maxima* (Hartm.)
 Holmbg.
402. *Glyceria fluitans* (L.) R. Br.
403. *Glycyrrhiza echinata* L.
404. *Glycyrrhiza subechinata* Вожа
405. *Gnaphalium uliginosum* L.
406. *Gypsophila muralis* L.
407. *Gypsophila paniculata* L.
408. *Gratiola officinalis* L.
409. *Hedera helix* L.
410. *Heleocharis acicularis* (L.) R. Br.

411. *Heleocharis palustris* (L.) R. Br.
 412. *Heleocharis uniglumis* (Lk.) Schult.
 413. *Heleochloa alopecuroides* (Pill. et Mitterp.) Host.
 414. *Heleochloa schoenoides* (L.) Host.
 415. *Helianthus rigidus* (Cass.) Desf.
 416. *Heliotropium europaeum* L.
 417. *Heliotropium supinum* L.
 418. *Helleborus odoratus* W. et K.
 419. *Helminthia echinoides* (L.) Gaertn.
 420. *Heracleum sphondylium* L.
 421. *Hesperis tristis* L.
 422. *Hibiscus trionum* L.
 423. *Hieracium auriculoides* Lang.
 424. *Hieracium baugini* Bess.
 425. *Hieracium pilosella* L.
 426. *Hieracium cymosum* L. subsp. *viridans* N. P.
 427. *Hieracium hoppeanum* Schult. Subsp. *testimoniale* N. P.
 428. *Hieracium pratense* Tausch.
 429. *Holcus lanatus* L.
 430. *Holoschoenus vulgaris* Link
 431. *Holosteum umbellatum* L.
 432. *Hordeum hystris* Roth.
 433. *Horedum maritimum* With. subsp. *gussoneanum* (Parl.) A. et G.
 434. *Hordeum murinum* L.
 435. *Humulus lupulus* L.
 436. *Hypericum elegans* Steph.
 437. *Hypericum hirsutum* L.
 438. *Hypericum maculatum* Cr.
 439. *Hypericum perforatum* L.
 440. *Hypericum perforatum* L. subsp. *angustifolium* (DC) Gaud.
 441. *Hydrocharis morsus-ranae* L.
 442. *Hyoscyamus niger* L.
 443. *Impatiens balsamina* L.
 444. *Inula britannica* L.
 445. *Inula conyoza* DC.
 446. *Inula germanica* L.
 447. *Inula hirta* L.
 448. *Inula salicina* L.
 449. *Iris germanica* L.
 450. *Iris pseudocorus* L.
 451. *Iris pumila* L.
 452. *Isatis tinctoria* L.
 453. *Isopyrum thalictroides* L.
 454. *Iva xanthifolia* Nutt.
 455. *Juncus articulatus* L.
 456. *Juncus atratus* Krock.
 457. *Juncus bufonius* L.
 458. *Juncus compressus* Jacq.
 459. *Juncus conglomeratus* L.
 460. *Juncus effusus* L.
 461. *Juncus gerardi* Lois.
 462. *Juncus inflexus* L.
 463. *Kickxia elatine* (L.) Dum.
 464. *Knautia arvensis* (L.) Coult.
 465. *Kochia prostrata* (L.) Schrad.
 466. *Kochia scoparia* (L.) Schrad.
 467. *Koeleria gracilis* Pers.
 468. *Koeleria pyramidata* (Lam.) Domin.
 469. *Lactuca saligna* L.
 470. *Lactuca scariola* L.
 471. *Lamium album* L.
 472. *Lamium amplexicaule* L.

473. *Lamium maculatum* L.
474. *Lamium purpureum* L.
475. *Lappula echinata* Gilib.
476. *Lapsana communis* L.
477. *Lathyrus aphaca* L.
478. *Lathyrus hirsutus* L.
479. *Lathyrus latifolius* L.
480. *Lathyrus niger* (L.) Bernh.
481. *Lathyrus nissola* L.
482. *Lathyrus pratensis* L.
483. *Lathyrus silvestris* L.
484. *Lathyrus tuberosus* L.
485. *Lathyrus vernus* (L.) Bernh.
486. *Lavatera turingiaca* L.
487. *Legousia speculum-veneris* (L.)
 Chaix ex Vill.
488. *Lemna gibba* L.
489. *Lemna minor*
490. *Lemna trisulca* L.
491. *Leontodon autumnalis* L.
492. *Leontodon hispidus* L.
493. *Leontodon taraxacoides* (Vill.)
 Merat. Subsp. *taraxacoides*
494. *Leonurus cardiaca* L.
495. *Leonurus marrubiastrum* L.
496. *Leopoldia comosa* (L.) Parl.
497. *Leopoldia tenuiflora* (Tausch.)
 Heldr.
498. *Lepidium campestre* (L.) R.Br.
499. *Lepidium cartilagineum* (J.May.)
 Thell.
500. *Lepidium draba* L.
501. *Lepidium perfoliatum* L.
502. *Lepidium ruderales* L.
503. *Lepidium virginicum* L.
504. *Leucoium aestivum* L.
505. *Leucanthemum vulgare* Lam.
506. *Ligustrum vulgare* L.
507. *Limosella aquatica* L.
508. *Linaria genistifolia* (L.) Mill.
509. *Linaria vulgaris* Mill.
510. *Linum austriacum* L.
511. *Linum catharticum* L.
512. *Linum gallicum* L.
513. *Linum parenne* L.
514. *Listera ovata* (L.) R.Br.
515. *Lithospermum arvense* L.
516. *Lithospermum*
 purpureocoeruleum L.
517. *Lithospermum officinale* L.
518. *Lonicera caprifolium* L.
519. *Lonicera xylosteum* L.
520. *Lolium perenne* L.
521. *Lolium temulentum* L.
522. *Lotus angustisimus* L.
523. *Lotus corniculatus* L.
524. *Lotus siliquosus* L.
525. *Lotus tenius* Kit.
526. *Luzula campestris* (L.) Lam. Et
 DC.
527. *Lycimachia vulgaris* L.
528. *Lycimachia nummularia* L.
529. *Lycopus axaltatus* L.
530. *Lycopus europeus* L.
531. *Lychnis coronaria* (L.) Desr.
532. *Lychnis flos-cuculi* L.
533. *Lythrum hyssopifolia* L.
534. *Lythrum salicaria* L.
535. *Lythrum virgatum* L.
536. *Malva neglecta* Wallr.

537. *Malva pussila* Sm.
 538. *Malva silvestris* L.
 539. *Marrubium peregrinum* L.
 540. *Marrubium vulgare* L.
 541. *Matricaria chamomilla* L.
 542. *Matricaria inodora* L.
 543. *Matricaria suaveolens* (Pursh)
 Buchenau.
 544. *Matricaria tenuifolia* (Kit.) Simk.
 545. *Medicago falcata* L.
 546. *Medicago varia* Martyn (M.
 falcata x *sativa*)
 547. *Medicago lupulina* L.
 548. *Medicago sativa* (L.) Bartal.
 549. *Melampyrum barbatum* W. et K.
 550. *Melampyrum pratense* (L.) subsp.
 vulgatum Pers.
 551. *Melica uniflora* Retz.
 552. *Melica transsilvanica* Schur.
 553. *Melilotus albus* Medik.
 554. *Melilotus dentatus* (W. et K.)
 Pers.
 555. *Melilotus officinalis* (L.) Pal.
 556. *Mentha aquatica* L.
 557. *Mentha longifolia* (L.) Huds.
 558. *Mentha pulegium* L.
 559. *Mentha verticillata* L.
 560. *Mercurialis annua* L.
 561. *Moehringia trinervia* (L.) Clairv.
 562. *Moenchia mantica* (L.) Bartl.
 563. *Muscari botryoides* (L.) Mill.
 Subsp. *transsilvanica* Priszter
 564. *Muscari racemosum* (L.) Mill.
 565. *Myagrum perfoliatum* L.
 566. *Myosotis arvensis* (L.) Hill.
 567. *Myosotis caespitosa* Schultz.
 568. *Myosotis collina* Hoffm.
 569. *Myosotis micrantha* Pall.
 570. *Myosotis palustris* (L.) Nath.
 571. *Myosotis silvatica* (Ehrh.) Hoffm.
 572. *Myosurus minimus* L.
 573. *Myosoton aquaticum* (L.) Monch.
 574. *Myriophyllum spicatum* L.
 575. *Myriophyllum verticillatum* L.
 576. *Najas marina* L.
 577. *Najas minor* All.
 578. *Neottia nidus-avis* (L.) Rich.
 579. *Nicandra physaloides* (L.) Gaertn.
 580. *Nigella arvensis* L.
 581. *Nonnea pulla* (L.) DC.
 582. *Nuphar luteum* L.
 583. *Nymphaea alba* L.
 584. *Nymphoides flava* Hill.
 585. *Odontites rubra* Gilib.
 586. *Oenanthe aquatica* (L.) Poir.
 587. *Oenanthe silaifolia* M.B.
 588. *Oenothera biennis* L.
 589. *Onobrychis viciaefolia* Scop.
 590. *Ononis arvensis* L.
 591. *Ononis spinosa* L.
 592. *Onopordum acanthium* L.
 593. *Ophioglossum vulgatum* L.
 594. *Orchis laxiflora* Lam subsp.
 palustris (Jacq.) A. et G.
 595. *Orchis morio* L.
 596. *Orchis purpurea* Huds.
 597. *Origanum vulgare* L.
 598. *Ornithogalum boucheanum*
 (Kunt.)Aschers.
 599. *Ornithogalum gussonei* Ten.

600. *Ornithogalum pyramidale* L.
601. *Ornithogalum umbellatum* L.
602. *Orobanche lutea* Baumq.
603. *Orobanche purpurea* Jacq.
604. *Orobanche teucris* Holandre
605. *Oxalis acetosella* L.
606. *Oxalis corniculata* L.
607. *Oxalis stricta* L.
608. *Panicum crus-galli* L.
609. *Panicum capillare* L.
610. *Papaver dubium* L.
611. *Papaver hybridum* L.
612. *Papaver rhoeas* L.
613. *Parietaria officinalis* L.
614. *Pastinaca sativa* L.
615. *Phleum phleoides* (L.) Simk.
616. *Pepelis portula* L.
617. *Peucedanum alsaticum* L.
618. *Peucedanum officinale* L.
619. *Petrorhagia prolifera* (L.)
P.W.Ball et Heyw.
620. *Phytolacca americana* L.
621. *Pholiurus pannonicus* (Host) Trin.
622. *Physalis alkekengi* L.
623. *Phragmites communis* Trin.
624. *Picris hieracioides* L.
625. *Pimpinella saxifraga* L.
626. *Plantago altissima* L.
627. *Plantago indica* L.
628. *Plantago lanceolata* L.
629. *Plantago major* L.
630. *Plantago maritima* L.
631. *Plantago media* L.
632. *Plantago schwarzenbergiana*
Schur
633. *Plantago tenuiflora* W. et K.
634. *Poa annua* L.
635. *Poa bulbosa* L. var. *vivipara* Koel.
636. *Poa bulbosa* L.
637. *Poa compressa* L.
638. *Poa nemoralis* L.
639. *Poa pratensis* L.
640. *Poa palustris* L.
641. *Poa trivialis* L.
642. *Podospermum canum* C.A.Mey.
643. *Polygonatum latifolium* (Jacq.)
desf.
644. *Polygonum arenarium* W et. K.
645. *Polygonum amphibium* L.
646. *Polygonum aviculare* L.
647. *Polygonum hidropiper* L.
648. *Polygonum lapathifolium* L.
649. *Polygonum minus* Huds.
650. *Polygonum mite* Schrank.
651. *Polygonum patulum* M.B.
652. *Polygonum persicaria* L.
653. *Populus alba* L.
654. *Populus nigra* L.
655. *Populus tremula* L.
656. *Portulaca oleracea* L.
657. *Potamogeton coloratus* Wahl.
658. *Potamogeton crispus* L.
659. *Potamogeton fluitans* Toth.
660. *Potamogeton Gramineus* L.
661. *Potamogeton lucens* L.
662. *Potamogeton pectinatus* L.
663. *Potamogeton perfoliatus* L.
664. *Potamogeton pusillus* L.
665. *Potamogeton trichoides* Cham. et
Schl.

666. *Potentilla alba* L.
667. *Potentilla anserina* L.
668. *Potentilla arenaria* Borkh.
669. *Potentilla argentea* L.
670. *Potentilla erecta* (L.) Rauschel
671. *Potentilla heptaphylla* L.
672. *Potentilla recta* L.
673. *Potentilla reptans* L.
674. *Potentilla supina* L.
675. *Potentilla tabernaemontani* Asch.
676. *Potentilla wiemanniana* Gunth. Et Schum.
677. *Primula acaulis* (L.) Jacq.
678. *Prunella grandiflora* (L.) Jacq.
679. *Prunella laciniata* L.
680. *Prunella vulgaris* L.
681. *Prunus spinosa* L.
682. *Pteridium aquilinum* (L.) Kuhn.
683. *Puccinellia distans* (L.) Parl.
684. *Puccinellia peisonis* (Beck.) Jav.
685. *Pulicaria dysenterica* (L.) Gartn.
686. *Pulicaria vulgaris* Gartn.
687. *Pulmonaria mollissima* Kern.
688. *Pulmonaria officinalis* L.
689. *Pucreus flavescens* (L.) Rchb.
690. *Quercus cerris* L.
691. *Quercus conferta* Kit.
692. *Quercus sessiliflora* Sm.
693. *Quercus pubescens* W. Led.
694. *Quercus robur* L.
695. *Ranunculus acer* L.
696. *Ranunculus aquatilis* L.
697. *Ranunculus arvensis* L.
698. *Ranunculus bulbosus* L.
699. *Ranunculus circinatus* Sibth.
700. *Ranunculus illyricus* L.
701. *Ranunculus lateriflorus* DC.
702. *Ranunculus ophoglossifolius* Will.
703. *Ranunculus paucistamineus* Tsch.
704. *Ranunculus pedatus* W. et K.
705. *Ranunculus petiveri* Koch.
706. *ranunculus polyanthemos* L.
707. *Ranunculus polyphyllus* W. et K.
708. *Ranunculus repens* L.
709. *Ranunculus sardous* Cr.
710. *Ranunculus sceleratus* L.
711. *Ranunculus paucistamineus* Tsch.
712. *Rapistrum prene* (L.) All.
713. *Rapistrum rugosum* (Crantz) All.
714. *Reseda lutea* L.
715. *Reseda phyteuma* L.
716. *Rhamnus frangula* L.
717. *Rhamnus catharticus* L.
718. *Rhinanthus angustifolius* Gmel.
719. *Rhinanthus borbasii* (Dorfl.) Soo
720. *Rhinanthus rumelicus* Velen.
721. *Rhinanthus major* (Ehrh.) Rchb.
722. *Robinia pseudoacacia* L.
723. *Roripa aphibia* (L.) Bess.
724. *Roripa aistriaca* (Cr.) Bess.
725. *Roripa kernerii* Menyh
726. *Roripa silvestris* (L.) Bess.
727. *Rosa arvensis* Hudson
728. *Rosa canina* L.
729. *Rubus caesius* L.
730. *Rubus tomentosus* borkh.
731. *Rubia tinctorum* L.
732. *Rumex acetosella* L.
733. *Rumex acetosa* L.

734. *Rumex conglomeratus* Murr.
735. *Rumex crispus* L.
736. *Rumex hydrolapathum* Huds.
737. *Rumex maritimus* L.
738. *Rumex obtusifolius* L.
739. *Rumex palustris* Sm.
740. *Rumex patientia* L.
741. *Rumex pulcher* L.
742. *Rumex sanguineus* L.
743. *Rumex stenophyllus* Ledeb.
744. *Sagina procumbens* L.
745. *Sagittaria sagittifolia* L.
746. *Salix alba* L.
747. *Salix caprea* L.
748. *Salix cinerea* L.
749. *Salix purpurea* L.
750. *Salix fragilis* L.
751. *Salix viminalis* L.
752. *Salsola kali* L. subsp. *ruthenica*
(Iljin) Soo
753. *Salsola soda* L.
754. *Salvia aethiops* L.
755. *Salvia austriaca* Jacq.
756. *Salvia glutinosa* L.
757. *Salvia nemorosa* L.
758. *Salvia nutans* L.
759. *Salvia pratensis* L.
760. *Salvia verticillata* L.
761. *Salvinia natans* (L.) Allioni
762. *Sambucus ebulus* L.
763. *Sambucus nigra* L.
764. *Sanguisorba minor* Seop.
765. *Sanguisorba muricata* (Spach.)
Grenli
766. *Sanicula europaea* L.
767. *Saponaria officinalis* L.
768. *Saxifraga bulbifera* L.
769. *Scabiosa canescens* W. et K.
770. *Scabiosa ochroleuca* L.
771. *Schoenoplectus lacuster* (L.) Pal.
772. *Schoenoplectus tabernaemontani*
(Gmel.) Pal.
773. *Schoenoplectus triquetus* (L.)
Palla
774. *Schoenus ferrugineus* L.
775. *Scleranthus annuus* L.
776. *Sclerochloa dura* (L.) Beauv.
777. *Scutellaria hastifolia* L.
778. *Scutellaria galericulata* L.
779. *Scilla autumnalis* L.
780. *Scorzonera parviflora* Jacq.
781. *Scrophularia nodosa* L.
782. *Sedum acre* L.
783. *Sedum caespitosum* (Cav.) DC.
784. *Sedum ochroleucum* Chaix.
785. *Sedum telephium* L. subsp.
maximum(L.) Krockner.
786. *Senpervivum tectorum* L.
787. *Senecio doria* (L.) Nath.
788. *Senecio erraticus* Bertol. subsp.
barbareifolius (Wimm. et Grab.)
Hegi
789. *Senecio erucifolius* L. subsp.
tenuifolius (Jacq.) Jav.
790. *Senecio jacobaea* L.
791. *Senecio paludosus* L.
792. *Senecio vernalis* W. et K.
793. *Senecio vulgaris* L.
794. *Serratula tinctoria* L.
795. *Seseli annuum* L.

796. *Seseli osseum* Cr. et Simk.
 797. *Setaria glauca* (L.) P. B.
 798. *Setaria italica* (L.) P.B.
 799. *Setaria viridis* (L.) P.B.
 800. *Setaria verticillata* (L.) P.B.
 801. *Sherardia arvensis* L.
 802. *Sideritis montana* L.
 803. *Silene alba* (Mill.) Krause
 804. *Silene conica* L.
 805. *Silene densiflora* D. Urv. var.
 macroclada Boiss.
 806. *Silene multiflora* (Ehrh.) Pers.
 807. *Silene nutans* L.
 808. *Silene viridiflora* L.
 809. *Silene vulgaris* (Monsch) Garcke
 810. *Sinapis arvensis* L.
 811. *Sisymbrium altissimum* L.
 812. *Sisymbrium officinale* (L.) Scop.
 813. *Sisymbrium orientale* L.
 814. *Sium latifolium* L.
 815. *Solanum dulcamara* L.
 816. *Solanum luteum* Mill.
 817. *Solanum nigrum* L.
 818. *Solidago canadensis* L.
 819. *Solidago serotina* Ait.
 820. *Sonchus arvensis* L.
 821. *Sonchus asper* (L.) Hill.
 822. *Sonchus oleraceus* (L.) Gonan.
 823. *Sonchus palustris* L.
 824. *Sorghum halepense* (L.) Pers.
 825. *Sparganium ramosum* Huds.
 826. *Spergularia media* (L.) C. Presl.
 827. *Spergularia rubra* (L.) J. et C.
 Presl.
 828. *Spergularia salina* Presl.
 829. *Spirodela polyrhiza* L.
 830. *Stachys annua* L.
 831. *Stachys germanica* L.
 832. *Stachys officinalis* (L.) Trevis.
 833. *Stachys palustris* L.
 834. *Stachys recta* L.
 835. *Stachys silvatica* L.
 836. *Statice gmelini* Willd. subsp.
 hungaricum (Kolkov) Soo
 837. *Stellaria graminea* L.
 838. *Stellaria holostea* L.
 839. *Stellaria media* (L.).
 840. *Stellaria media* (L.) Will. subsp.
 neglecta (Weihe) Gremli
 841. *Stenactis annua* (L.) Nees.
 842. *Stipa capillata* L.
 843. *Suaeda maritima* (L.) Dum.
 844. *Sueda pannonica* Beck.
 845. *Symphytum officinale* L.
 846. *Sumphytum tuberosum* L.
 847. *Tamus comunis* L.
 848. *Tanacetum parthenium* (L.) Pers.
 849. *Tanacetum vulgare* (L.) Bernh.
 850. *Taraxacum laevigatum* (Willd.)
 DC.
 851. *Taraxacum officinale* Weber.
 852. *Taraxacum serotinum* (W. et K.)
 Poir. subsp. *bessarabicum* (Horn.)
 Hand. – Mazz.
 853. *Teucrium chamaedrys* L.
 854. *Teucrium scordium* L.
 855. *Thalictrum flavum* L.
 856. *Thalictrum minus* L.
 857. *Thalictrum simplex* L.
 858. *Thesium linophyllum* L.

859. *Thlaspi arvense* L.
860. *Thlaspi perfoliatum* L.
861. *Thymelaea passerina* (L.) Coss. et Gern.
862. *Thymus glabrescens* Willd.
863. *Thymus marschallianus* Willd.
864. *Thymus pannonicus* All.
865. *Tilia platyphyllos* Scop.
866. *Tilia tomentosa* Moench.
867. *Tilia parvifolia* Mill.
868. *Torilis anthriscus* (L.) Gmel.
869. *Torilis arvensis* (Huds.) Link.
870. *Tordylium maximum* L.
871. *Tragopogon dubius* Scop.
872. *Tragopogon pratensis* L. subsp. *orientalis* (L.) Vel
873. *Trapa natans* L.
874. *Trapa longicarpa* M. Jank.
875. *Trifolium alpestre* L.
876. *Trifolium angulatum* W. et K.
877. *Trifolium arvense* L.
878. *Trifolium campestre* Schreb.
879. *Trifolium dubium* Sibth.
880. *Trifolium filiforme* L.
881. *Trifolium fragiferum* L.
882. *Trifolium incarnatum* L.
883. *Trifolium medium* Huds.
884. *Trifolium montanum* L.
885. *Trifolium ochrolecucum* Huds.
886. *Trifolium ornithopodioides* (L.) Sm.
887. *Trifolium pallidum* W. et K.
888. *Trifolium parviflorum* Ehrh.
889. *Trifolium pratense* L.
890. *Trifolium repens* L.
891. *Trifolium rubens* L.
892. *Trifolium strepens* Crantz.
893. *Trifolium striatum* (L.) Jusl.
894. *Trifolium strictum*(L.) Jush.
895. *Trifolium subterraneum* L.
896. *Trigonella procumbens* (Bess.) Reich.
897. *Tussilago farfara* L.
898. *Typha angustifolia* L.
899. *Typha latifolia* L.
900. *Typha laxmanii* Lepech.
901. *Typhoides arundinacea* (L.) Mnch.
902. *Ulmus carpinifolia* L.
903. *Ulmus galabra* Huds.
904. *Ulmus laevis* Pallas.
905. *Ulmus procera* Salisb.
906. *Urtica dioica* L.
907. *Urtica urens* L.
908. *Urticularia vulgaris* L.
909. *Valeriana officinalis* L.
910. *Valerianella coronata* (L.) DC.
911. *Valerianella dentata* Poll.
912. *Valerianella locusta* (L.) Betcke.
913. *Valerianella rimosa* Bast. in Desv.
914. *Vallisneria spiralis* L.
915. *Ventenata dubia* (Leers.) F. Schultz.
916. *Verbascum blattaria* L.
917. *Verbascum chaixii* Will.
918. *Verbascum lychnitis* L.
919. *Verbascum phlomoides* L.
920. *Verbascum phoeniceum* L.
921. *Verbascum pulverulentum* Vill.
922. *Verbascum thapsiforme* Schrad.

923. *Verbena officinalis* L.
924. *Veronica acinifolia* L.
925. *Veronica anagallis-aquatica* L.
926. *Veronica arvensis* L.
927. *Veronica baccabunga* L.
928. *Veronica chamaedrys* L.
929. *Veronica hederifolia* L.
930. *Veronica hederifolia* L. subsp.
 triloba (Opiz) Celak.
931. *Veronica longifolia* L.
932. *Veronica orchidea* (L.) Crantz.
933. *Veronica persica* Poir.
934. *Veronica polita* Fr.
935. *Veronica praecox* All.
936. *Veronica prostrata* L.
937. *Veronica scutellata* L.
938. *Veronica serpyllifolia* L.
939. *Veronica spicata* L.
940. *Veronica teucrium* L.
 subsp. *pseudochamaedrys* Jacq.
941. *Veronica triphyllos* L.
942. *Veronica verna* L.
943. *Viburnum lantana* L.
944. *Vicia angustifolia* L.
945. *Vicia cordata* Wulf. ex Sturm.
946. *Vicia cracca* L.
947. *Vicia grandiflora* Scop.
948. *Vicia hirsuta* S.F. Gray.
949. *Vicia lathyroides* L.
950. *Vicia norbonensis* L. subsp.
 serratifolia (Jacq.) Arcang.
951. *Vicia pannonica* Cr.
952. *Vicia peregrina* L.
953. *Vicia sativa* L.
954. *Vicia sepium* L.
955. *Vicia tenuifolia* Roth.
956. *Vicia tetrasperma* (L.) Schreber
957. *Vicia villosa* Roth.
958. *Vitis silvestris* Gmel.
959. *Viola alba* Bess.
960. *Viola alba* L. var.
 scottophylloides Wiesb.
961. *Viola ambigua* W. et K.
962. *Viola arvensis* Murr.
963. *Viola cynaea* Čelak
964. *Viola hirta* L.
965. *Viola kitaibeliana* Roem. Et
 Schult.
966. *Viola odorata* L.
967. *Viola silvestris* Lam.
968. *Vinca minor* L.
969. *Viscum album* L.
970. *Vulpia myuros* (L.) Gmel.
971. *Xanthium italicum* Moretti
972. *Xanthium spinosum* L.
973. *Xeranthemum annuum* L.

ЗАКЉУЧАК

На основу досадашњих теренских истраживања и података из литературе, на подручју западне Бачке, које обухвата око 3000 км², забележено је 974 аутох-

тоних и адвентивних биљака. У рад нису уврштене подивљале и украсне биљке. Овај преглед представља основу за детаљну монографију васкуларне флоре западне Бачке, која ће имати и критичке примедбе за таксономски, флористички и фитогеографски проблематичне таксоне.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андрејевић, Н. (1976): *Флоројенеза северновојвођанских слајина*, магистарски рад, одбрањен на ПМФ-у у Новом Саду.
2. Атанацковић, Н. (1958): *Прилој флори Бачке*, Зборник Матице српске, серија за природне науке, бр. 14, 143-150.
3. Атанацковић, Н. (1961): *Неколико нових њодгајџака за флору Бачке*, Зборник Матице српске, серија за природне науке, бр. 21, 109-112.
4. Бабић, Н., Парабућски, С. (1961): *Azolla caroliniana Lat. Нова биљка у флори Војводине*, Зборник за природне науке Матице српске, бр. 21, 113-116.
5. Бећаревић, Ј. (1953): *О расјросјирањењу неких медиигеранских врста у барској флори Војводине*, Зборник Матице српске, серија природних наука, св.4, 65-69.
6. Пал, Б., Буторац, Б., Ивковић, О. (1980): *Грађа за дојуну 'Флора СР Србије'*, Биосистематика, вол. 6, Но. 1, 37-57.
7. Пал, Б., Буторац, Б. (1981): *Прилој њознавању расјросјирањеносјии шаксона у Војводини*, Гласник Природњачког музеја, бр.36, 36-74.
8. Пал, Б., Обрадовић, М., Кнежевић, А. (1987): *Прилој њознавању варијабилносјии неких сјейских и слајинских биљака у Војводини*, Зборник радова ПМФ-а, бр. 17, 59-66.
9. Пал, Б., (1988): *Genus Glycyrrhiza L. (Fabales; Fabaceae) у Јујославији*, докторска дисертација, одбрањена на ПМФ-у у Београду.
10. Будак, В., (1986): *Биљно-геојрафске каракјтерисјишке флоре слајина Бачке*, докторска дисертација, одбрањена на ПМФ-у у Новом Саду.
11. Буторац, Б., Вучковић, М., Црнчевић, С., (1985): *Расјросјирањење неких ређих врста у флори Војводине*, Зборник за природне науке Матице српске, бр. 68, 75-86.

12. Буторац, Б., Стојановић, С. (1988): *Прилої Црвеној књизи СР Србије*, Земалски музеј БиХ, Зборник реферата научног скупа "Минерали, стијене; изумрли и живи свијет БиХ", 445-457, Сарајево.
13. Годицл, Ј. (1980): *Стїейска флора в северозаходни Југославији*, Словенска академија знаности и уметности, Љубљана.
14. Грдинић, Б., (1996): *Значај флористичких истраживања у функцији унапређивања наставе биологије*, докторска дисертација, одбрањена на ПМФ-у у Новом Саду.
15. Игић, Р., (1986): *Неке рејке биљке у флори Војводине*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 70, 119-128.
16. Игић, Р. (1991): *Флористичке одлике Бачке лесне заравни*, докторска дисертација, одбрањена на ПМФ-у у Новом Саду.
17. Кабић, Д. (1985): *Слајинска вегетација у околини Риђице*, дипломски рад, одбрањен на ПМФ-у у Новом Саду.
18. Кабић, Д. (1988): *Еколошке карактеристичке биљака на слајинама северозападне Бачке*, Зборник радова ПМФ-а, бр. 18, 75-85.
19. Кнежевић, А. (198): *Слајинска вегетација стїейско-ливадскої карактера у околини Крушића*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 59, 102-129.
20. Кнежевић, А. (1981): *Заједница *Vollboschoenetum maritimi continentale* Соона слајинама у околини Крушића*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 60, 35-43.
21. Кујунџић, М. (1980): *Слајинска вегетација у околини Рускої Крстїура*, Зборник за природне науке Матице српске, бр. 58, 99-112.
22. Мауер, Е. (1979): *Флористичке белешке из Србије, нова налазишћа са њодручја Војводине*, Гласник Природњачког музеја, бр. 34, 63-70.
23. Neugebauer, V. (1972): *Земљишћа Војводине*, Нови Сад: Институт за пољопривредна истраживања.
24. Обрадовић, М. (1981): *Прилої флори Војводине*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 60, 25-34.
25. Обрадовић, М., Будак, В., Вајганд, К. (1981): *Прилої флори околине Сомбора*, Зборник радова ПМФ-а, бр. 11, 83-100.
26. Обрадовић, М., Будак, В. (1984): *Реликвина врста *Ranunculus ophioglossifolius* Willars у флори Војводине*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 66, 31-37.

27. Обрадовић, М., Пањковић-Матановић, В. (1986): *Адвенџивна флора Војводине*, Зборник Матице српске, серија за природне науке, бр. 55, 149-154.
28. Парабућски, С., Стојановић, С. (1978): *Неке еколошке карактеристике врсте Scilla autumnalis L. у Бачкој*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 55. 149-154.
29. Парабућски, С. (1979): *Заједнице Peucedano-Asteretum punctati Soo I Trifolietum subterranei Славнић на неким локалитетима Бачке и њихов таксономски положај*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 56, 18-43.
30. Парабућски, С., Чанак, М., Кујунџић, М. (1979): *Senecio doria Nath. у флори Војводине*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 56, 45-52.
31. Парабућски, С. (198): *Карактеристике неких холофитских фиитоценоза у Бачкој*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 58, 81-98.
32. Prodan, Gy. (1915): *Vacs-Bodrog-Varmegye sziki novenyei*, MBL 13, 96-130, Budapest.
33. Prodan, Gy. (1916): *Vacs-Bodrog Varmegye floraja*, Pallas, Budapest.
34. Пургер, Д. (1993): *Вејетација у околини Дорослова*, магистарски рад, одбрањен на ПМФ-у у Новом Саду.
35. Славнић, Ж. (1951): *Прејлед ниџрофилне вејетације Војводине*, Зборник Матице српске за природне науке, бр. 2, 84-170.
36. Славнић, Ж. (1953): *Низинске шуме Војводине*, Зборник Матице српске, серија природних наука, бр. 2, 17-39.
37. Славнић, Ж. (1953): *Прилој флори нашеј Подунавља*, Хрватско природословно друштво, Гласник биолошке секције, серија III/б.
38. Славнић, Ж. (1954): *Флоројенеза низинских шума Војводине*, Зборник Матице српске, серија за природне науке, бр. 10, 61-85.
39. Славнић, Ж. (1956): *Водена и барска вејетација Војводине*, Зборник Матице српске, серија за природне науке, бр. 10, 5-72.
40. Стојановић, С., Буторац, Б., Вучковић, М. (1987): *Прејлед барске и мочварне вејетације Војводине*, Гласник Института за ботанику Ботаничке баште Универзитета у Београду, том 21.
41. Стојановић, С., Буторац, Б., Вучковић, М., Станковић, Ж., Ждерић, М., Килибарда, П., Радак., Љ. (1994): *Биљни свећ канала Врбас-Бездан*, Нови Сад: Институт за биологију ПМФ-а у Новом Саду.

42. Шајиновић, Б. (1982): *Први ботанички прилози "Црвеној књижи" Војводине-Предлози врста флоре Војводине за упис у "Црвену књижу"*, Гласник Покрајинског завода за заштиту природе, Природа Војводине, год. III, 21-27.
 43. Шајиновић, Б. (1987): *Заштићене биљне врсте на територији САП Војводине*, Нови Сад: Покрајински завод за заштиту природе.
 44. Вајганд, К. (1965): *Прилози флори Бачке, осврћу на флору околине Сомбора*, дипломски рад, одбрањен на ПМФ-у у Новом Саду.
-

Summary: Western Backa extends over app. 3000 km². Its characteristics are variety of habitats, different soil types, and high diversity of its flora. A number of 974 autochthonous and adventive plant species has been recorded so far using field data and available literature information. This Review will be a basis upon which a detailed and comprehensive, and critical monograph on vascular flora of this particular region will rest.

Key words: Western Backa, flora taxon, field investigations, literature date.

Резюме: Западная Бачка занимает около 3000 квадратных километров. Характеризуется различными средами обитания, различными типами почвы и весьма богатым разнообразием (диверзитетом) флоры. На основании предыдущих исследований на местности и сведений из литературы, в западной Бачке зарегистрировано 974 автохтонных и продвинутых (адвентивных) растений. Этот обзор является основой для подробной и критической монографии сосудистой (васкулярной) флоры западной Бачки.

Стержневые слова: западная Бачка, флора, таксон, исследования на местности, литература.

МР СЛАВОЉУБ ХИЛЧЕНКО

Основна школа "Никола Вукићевић"

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.3

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.159-173

Примљено: 18. 11. 2001.

ИНСТРУКЦИОНИ ДИЗАЈН У РАДНО ОРИЈЕНТИСАНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Резиме: Овај рад указује на неопходност примене инструкционог дизајна у савремене концепције школе, а што је приказано на једном практичном примеру у радно оријентисаној разредној настави и моделу слика у низу, који омогућавају већи степен управљивости, контроле резултата рада и учења, индивидуализације и мотивације у односу на традиционални приступ настави.

Кључне речи: инструкциони дизајн (ИД), радно оријентисана настава (РОН), слике у низу као модел наставе.

УМЕСТО УВОДА

Чини се да данас, на прелазу два миленијума, наша школа, као никада до сада у историји, доживљава своје најтеже тренутке. Да би опстала, она мора да претрпи велике и корените промене, које подразумевају окретање новим концепцијама организације и управљања, новим моделима наставе и учења у складу са савременом образовно-информационом технологијом и могућностима које она пружа.

Овај приступ претпоставља дубоке системске резове и реструктурирања у систему образовања, подразумева редефинисање постојећих циљева и задатака образовања као стратешког опредељења државе, измене курикулума, наставних програма, повезивање школе са конкретним животом, огромна матери-

јална улагања у хардвер и софтвер, просторно опремање школа и кабинета, не-престано оспособљавање учитеља и наставника за реализацију оваквог вида наставе.

У школи какву данас имамо, ученику је најтеже. Он је "осуђен" на усвајање бескрајних садржаја, меморисање гомиле бескорисних чињеница, на учење по застарелим, неинвентивним програмима, превазиђеним методама и облицима рада, слушајући једино "живу реч" учитеља или наставника, у недостатку бројних наставних средстава и помагала, која су често речитија и од најречитијег предавача. При томе, ученик најчешће седи прикован за столицу, осуђен на простор око клупе и на покрете који су ограничени, његова радознала природа и дух се спутавају и гуше. Свет око себе упознаје из неудобне "биоскопске" столице, без могућности да га додирне и доживи активним учествовањем у настави и истраживањима, неспутан у покрету, раду и игри. Ученици више не могу у довољној мери да задовоље своја интересовања у традиционалној школи, те их они траже ван "зидина" ових институција. Таква школа "запомаже" и готово "вапи" за променама у складу са временом и простором у коме живи и ради.

Рад под називом: *Инструкциони дизајн у радно оријентисаној разредној настави*, представља критички покушај да се укаже на могуће правце унапређења традиционалне наставе и учења и то на примеру примене **концепта слика у низу**, као алгорита учења, у радно оријентисаној разредној настави основне школе. Представљени модел учења је у суштини информатичко-кибернетички модел наставе, који треба да омогући успешнију контролу наставног процеса, утицај на резултате рада и његов ток. Употребом низа слика настоји се остварити пренос интрукционо-информативних и мотивационо-естетских димензија наставних порука, а у оквиру одабраних наставних садржаја. На тај начин се, преплитањем рада и учења, доприноси процесу оптималног усвајања знања, навика и вештина, односно реализацији постављених циљева и задатака ове наставе.

1. УПРАВЉИВОСТ И ПОБОЉШАЊЕ КВАЛИТЕТА И РЕЗУЛТАТА НАСТАВЕ И УЧЕЊА

У оквиру изложеног алгорита и модела радно оријентисане наставе (РОН), примена низа слика представља својеврстан кибернетски модел управљања. На овај начин учитељ има бољи увид и контролу над свим фазама рада и учења, односно током реализације целокупног наставног процеса. Ово је

обезбеђено применом слика у низу, тј. могућношћу поступног напредовања ученика (*корак по корак*), који учитељу омогућава да по потреби брзо и једноставно интервенише, упућивањем ученика корак уназад или унапред (*на слику у низу*), а што уствари има улогу повратне спреге, односно омогућује ефикасније оперативно управљање системом какав је настава.

У чему се огледа значај кибернетског модела наставе?

1. Васпитно-образовни рад омогућава примену кибернетских појмова и метода (*рејулациони круи, теорија информација ...*).
2. Ефикасност постављених циљева може се стално контролисати и егзактно доказивати.
3. У прецизно дидактички одређеним улогама учитеља (*рејулајтора и планера наставној ради*) и ученика (*као рејуларне величине*).
4. Овакав модел наставе омогућава кориговање управљања процесом учења на основу моделовања оптималних стратегија поучавања.
5. Омогућава употребу различитих средстава ради остваривања циљева учења.
6. Омогућена је стална контрола и евалуација резултата учења итд.

2. ПОДИЗАЊЕ НИВОА ИНФОРМАТИВНО-ИНСТРУКЦИОНИХ И МОТИВАЦИОНО-ЕСТЕТИКСКИХ ДИМЕНЗИЈА НАСТАВНИХ ПОРУКА

Информативна димензија информације

Утицај који ће порука остварити не зависи само од њеног садржаја, односно онога ШТА она преноси, већ и од медија или онога ко ту поруку саопштава, као и онога коме је намењена.

Значај информативне димензије поруке огледа се у могућности ученика да на основу количине примљених информација може да изврши правилан избор следећег задатка, корака у раду итд., а након тога буде потпуно уверен како је тај његов избор најефикаснији.

Инструкциона димензија информације

Инструкциона димензија информације огледа се у пружању тачно одређених упутстава ученику (*чији број зависи од проблема и начина његовој решавања*), без којих он не би био у стању да реши задатак који му је постављен.

Уколико у наставној комуникацији постоји оптималан број инструкција (КАКО нешто урадити?), и ефикасност ученика је већа.

Мотивациона димензија информације

Мотивациона димензија информације огледа се у количини подстицаја, односно ЗАШТО нешто привести крају или на нечему истрајати, а без које ученик не би био у довољној мери мотивисан да на датом задатку довољно дуго ради. Сваки ученик наставну поруку прима на себи својствен начин, како - то је унапред тешко предвидети. Наравно, учитељ ће током свог рада настојати да унутрашња мотивација постане главна покретачка снага у раду сваког ученика.

Естетска димензија информације

Када се говори о естетској вредности информације у настави, мисли се на процес обликовања дизајн поруке, онај аудио-визуелни део информације који привлачи пажњу, који је "речитији од најречитијег учитеља", који је прегледан и јасан у изразу, разумљив на први поглед на "свим језицима", лако улази "у око, ухо и душу", често духовит и врло оригиналан, а увек само у функцији ефикаснијег стицања знања, изграђивања вештина или стварања навика.

Наставна средства (*модели, макеше, илакаши, слике, графикони, изгледа табле или наставној листићића, али и ириодна йесма, сийих, музичко дело, кореографија, грамаиизација*, итд.) која учитељ користи у свом раду морају бити зналачки реализована. Она представљају материјалну стварност наставног процеса и служе као узор за стварање естетске стварности на основу које се просуђује о естетским вредностима наставне информације.

На учитељу је да процени на који ће начин, којим средствима и са каквим циљем, ученицима преносити одређене наставне поруке, водећи рачуна о њиховој одмерености, количини и функцији, у противном, оне ученику неће бити од користи, већ ће га само додатно оптерећивати.

3. ИНСТРУКЦИОНИ ДИЗАЈН (ИД)

Учитељ данас не може да одговори свим захтевима савремене школе, наставе и учења. Раскорак између захтева школе и могућности ученика сваким даном постаје све већи. Због тога велику улогу треба да одигра информатика и кибернетика, али и сарадња учитеља са свим оним стручњацима који се баве питањима наставе и учења.

Управо такво једно занимање је занимање **инструкционог дизајнера**, који ради на планирању, пројектовању, развоју и усавршавању модела наставе и

учења, који се бави проблемима управљања, теоријама одлучивања и одговорима на питање КАКО успешније учити, имајући при томе увек у виду образовне циљеве којима се тежи. Понуђени модели инструкционог дизајнера морају у довољној мери да мотивишу и активирају ученике и да се развијају у оквиру најподеснијег медија за област истраживања. Настава и учење морају бити управљиви процеси како бисмо могли да утичемо на њихове резултате.

Сам појам **ИД** у основи подразумева самосталан процес којим се планира, пројектује, конструише и развија настава, врши организација и контрола учења, односно изналазе решења, оптималне стратегије, путеви или начини рада и учења, моделују или дизајнирају наставни садржаји које ученик током наставе, учења и рада може правилно да усвоји на један лак, занимљив и економичан начин, а новостечена знања буду трајна и примењива у свакој ситуацији.

У фази пројектовања модела за одређену наставну целину или тему, инструкциони дизајнер мора водити рачуна о елементима учења, начину успостављања контакта ученика са градивом, интересовањима и мотивацији ученика, односно информативно-инструкционим и мотивационо-естетским димензијама наставних порука, количини информација, наставном садржају, обиму и нивоу излагања, одмерености градива, језику, начину и редоследу излагања итд. Поред тога будући модели ученицима треба да омогуће самосталност и активно учешће у учењу и раду, као и могућност избора или одлучивања о садржајима својих активности. Оно што се не сме никада сметнути са ума је следеће: да нам у свему овоме основна мера мора увек и једино бити само ученик, његова личност, његове способности и његова интересовања.

4. РАДНО ОРИЈЕНТИСАНА НАСТАВА (РОН)

Сасвим је јасно да се бројне слабости данашње школе не могу превазићи преко ноћи, нити да ће то бити лак и једноставан процес. Ни најбоље замишљена реформа, модел наставе или средство, без жеље саме школе да их прихвати, неће је учинити бољом. Школа се мора окренути ученику, она треба да омогући да се он у њој осећа пријатно, да се радује, да учи активно на разнолик, подстицајан, примерен, занимљив, трајан и лак начин.

Један такав приступ настави и ученику налазимо у радно оријентисаној разредној настави у којој ученик учи, напредује и развија се ангажовањем духа

и тела, у јединству и преплитању рада и учења. Јер, само разноликост у приступу, отвореност за ново, чине школу довољно подстицајном, инспиративном и провокативном за сваког ученика, чине је местом коме ће он хрлити и са ког неће бежати главом без обзира.

У традиционалној настави свега 5% до 10% часа посвећено је групној настави, све остало је фронтални рад, пропраћен излагањем учитеља. Настава мора бити тако организована да ученицима пружа могућност преузимања сопствене одговорности за учење. Потребно је дати више простора методама наставе које укључују рад (*лава-срце-рука*) и самоактивности ученика. Треба прећи на наставу са акцијом и забавом ради веће заступљености самосталног учења.

РОН је замишљена као целокупна настава која укључује социјализацију ученика, она је свеобухватна и ученички активна, у њој се процес наставе ствара заједничким радом учитеља и ученика. **РОН** има становиште да учење и рад морају бити чврсто повезани, да рад не треба одвајати на умни и физички.

РОН карактерише седам главних обележја:

1. **РОН** је свеобухватна и има неколико аспеката:
 - а. **персонални** (тј. *и умно и физичко учење се одвија у настави*),
 - б. **садржајни** (тј. *наставне теме се бирају на основу проблема и представљених питања ученика како би се избегао усвајени облик наставе, подељен на засебне часове*),
 - в. **методски** (*уколико је јачно да људи боље уче када користе лаву-срце-руке, онда и наставне методе морају бити целисти, тј. пружити рад, рад у пару, различите наставне интеракције*).
2. **РОН** подразумева ученичке активности, тј. учитељ покушава да што мање припомаже учењу ученика, него их пушта да сами откривају, сазнају, планирају. На тај начин се развија самосталност у раду.
3. У средишту **РОН** је костур резултата и производа рада (*материјални и духовни резултати*). Њима се даље рад проширује, учи се и игра се. Предмети рада се инсценирају од стране ученика под вођством учитеља (игре, позоришта, музика, итд.) или се стварају (*зигне новине, флакати, колажи, исма, олеги*, и сл.) или се реализују у облику огледа, изложби, екскурзија итд.
4. **РОН** настоји да доведе индивидуалне интересе ученика у наставном раду до "усијања". Интерес се не односе само на једну тему, увек имају једну

- социјалну и личну димензију. **РОН** увек ствара слободан простор код ученика, у који се могу уградити лични интереси.
5. **РОН** већ у почетку ученике дели на ученике у планирању, спровођењу и вредновању наставе. Учитељ тако, у отвореној дискусији, са ученицима садржајно утемељује који је избор циља учења, садржаје и методе рада.
 6. **РОН** води отварању школе:
 - а. Отварање изнутра:
 - међусобно приближавање учитеља и ученика,
 - формирање индивидуалног начина учења,
 - проширивање ванпредметне наставе.
 - б. Отварање споља:
 - стварање места за учење.
 7. У **РОН** покушава се довести у међусобни однос умни и физички рад. Практичан (*физички*) рад није спутавање него чак допуна умног рада.

РОН организована је на принципу поступног напредовања са водећом улогом учитеља. Фронтални облик наставе у њој се рашчлањује на групни рад, рад у пару, или на индивидуални.

У жељи да представимо један од могућих модела **РОН** ослањајући се при томе првенствено на властито радно искуство, морали смо најпре одабрати наставне садржаје, формулисати циљеве и задатке и применити таква наставна средства, дидактички материјал, облике и методе рада, који ће ученицима бити довољно подстицајни, а учитељима путоказ и јасан аргумент да је традиционална настава на издисају.

Избор наставних тема врши се увек у заједничком договору са ученицима, оне морају бити предмет њихових интересовања и морају да се тичу актуелних догађаја из животне средине.

У реализацији ове наставе, почев од заједничког формулисања теме, начина успостављања контакта са градивом, жеља и интересовања ученика, потребе да у настави активно суделују и утичу на њен ток (*радећи при њом љавом, срцем и рукама*), групног рада или рада у пару, као доминантног облика рада, **проблемске и аналитичко-синтетичке наставне методе** и трајања "часа" (*није стројо дефинисано*), који зависе искључиво од теме и интересовања ученика, ништа више није налик традиционалној школи.

Одабрана наставна тема из предмета Познавање природе, у 4. разреду основне школе, **У природи се све креће**, обухвата две наставне јединице:

I Тела се крећу и налазе на отпор и

II Како се тела крећу, реализована у овој настави има следећи алгоритам учења:

1. показати и учити главне делове модела летећег тела (*фронтиални раг*);
2. израда истог на основу слика у низу (*раг у њару*), уз краћу анализу потребног дидактичког материјала, фаза рада и радних операција;
3. ученици врше демонстрацију лета и изводе прве закључке о кретању тела;
4. ученици самостално обављају огледе на основу низа слика (*раг у љруи*), решавају постављене проблемске задатке и изводе закључке;
5. дискусија о спроведеним огледима, уопштавање и закључивање;
6. договор о даљим активностима и теми за следећи час.

По фазама то изгледа овако:

I Радна тема:

- Ученици и учитељ се договарају о теми наставе.

Одредили смо је на основу питања ученика са претходних часова, као што су она о облику и начину кретања тела (*нпр. авиона*) и узрочника брзине њиховог кретања (*нпр. возња бицикла у љравцу вејра*).

II Припремна фаза:

1. Усмерена ка циљевима учења:

- прикупљање научних података из уџбеника, енциклопедија, ТВ итд.,
- прикупљање организационих претпоставки, редоследа излагања, контроле тока учења итд.

2. Усмерена ка циљевима деловања:

- формулација теза о темама битним за ученике,
- давање ученицима на увид "прегледа програма" или радних задатака везаних за теме.

III Улазна фаза:

- Ради буђења интереса (мотивисања) за тему потребно је активирање предзнања путем експериментисања, приказивање модела, карата, слика, плаката, провоцирање, драматизовање итд.

У нашем случају врши се приказом, демонстрацијом лета и анализом модела летећег објекта.

- Циљ ове фазе је да се тзв. мртви садржаји доведу у живо деловање како би настала четврта фаза.

IV Фаза деловања:

- Резултати деловања улазне фазе се усмеравају, под вођством учитеља, у фазу обраде. Истицање циља и задатака часа (*га се на нейосредан начин, радом и учењем, ученици ујознају са начинима савладавања ошћора при крећању и научним досићинућима на шом њољу; га се ујознају са крећањима шела према облику љушће и брзини крећања и приладођености живих бића њојави ошћора*).

V Фаза обраде:

- Ученици су највише концентрисани на резултат планираних корака у раду и деловања у организацији рада.
- Учитељи се морају свесно и савесно придржавати свог пута учења, тако што ће:
 - да упознају ученике са техникама рада и да повећају њихову ефикасност,
 - да ученицима дају слободно место да прошире своје покушаје и методе усмерене ка циљу наставе и
 - да ограничене задатке (*нпр. саошћења*) пренесе на поједине ученике или ученичке групе.

Следи израда модела летелице на основу слика у низу (*рад у љару*), са краћом анализом потребног материјала, фаза рада и радних операција.

Демонстрација лета сачињене летелице и извођење закључака о кретању тела.

Ученици самостално обављају огледе по низу слика (рад у 6 група од по 5 ученика), решавају постављене проблемске задатке и изводе закључке.

За рад по групама ученици се слободно и самостално опредељују. Питања и огледи су различите тежине, прилагођена су способностима ученика (*ипујама*), а проистичу из циљева и задатака наставне теме.

Рад по групама има следеће задатке:

1. **група:** – Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављена питања:
Може ли тело да мирује?
Како знамо да се неко тело креће?
2. **група:** Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављена питања:
Шта је отпор?
Како настаје?
3. **група:** Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављено питање:
Од чега зависи отпор?
4. **група:** Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављена питања:
Шта је путања тела?
Које су врсте кретања према облику путање?
5. **група:** Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављена питања:
Шта је равномерно кретање?
Каква може бити брзина тела?
6. **група:** Следи упутство по низу слика, изведи оглед и одговори на постављено питање:
Шта је неравномерно кретање?

VI Фаза вредновања:

- Служи за критичко вредновање рада и да направи, што је могуће већу, демократизацију контроле наставе, а облици су јој:
 - систематско прикупљање коментара,
 - вредновање раније снимљеног разговора,
 - разговор у кругу (*кружок*).

Саопштавање рада по групама, дискусија, уопштавање и закључивање. Учитељ по потреби усмерава ток дискусије у циљу добијања жељених одговора (*уколико су изостали*) на постављена питања у огледима. Договор о даљим активностима и теми за следећи час (*на крају дискусије ученици добијају резултате сироведених оледа и закључке наставне теме*).

Сваком моделу наставе могу се приписати неке добре или лоше особине. Како то изгледа у случају **РОН**?

На ово питање одговорићемо супротстављајући основне карактеристике традиционалне наставе и школе каквој тежимо:

1. Циљ традиционалне школе јесте стицање знања из појединих школских предмета, док је циљ школе будућности подстицање развоја и богаћење искуства детета.
2. Програми у традиционалној школи су централно утврђени са малом могућношћу одступања, на супрот флексибилним програмима и могућностима прилагођавања интересима деце, могућностима повезивања различитих предмета у интегрисане тематске целине.
3. Основни облици наставе и учења традиционалне школе су предавања и репродуктивни облици учења, на супрот активним методама учења и рада.
4. Традиционална школа ученике "мотивише" споља, оценом, наградом, казном и контролом; у новој школи мотивација треба да је искључиво унутрашње природе.
5. У новој школи учитељ је организатор наставе, партер, мотиватор, учитељ личност, на супрот досадашњој предавачкој и оцењивачкој улози учитеља.

Ова врста наставе од учитеља захтева опсежне припреме, израду великог броја наставног материјала (слика у низу - уколико их нема на тржишту) итд., затим добро планирање и организацију, контролу, реализацију и ревизију наставе. Многи учитељи немају довољно знања, креативног потенцијала и потребне способности да због ширине програмских захтева наставних предмета дозволе богатству разноликих потреба у реализацији оваквог модела наставе. Решење овог проблема види се у анимирању **ИД** стручњака.

5. СЛИКЕ У НИЗУ КАО СРЕДСТВО КОМУНИКАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Наша је идеја да се бројне наставне теме, садржаји и наставне јединице могу успешније обрадити применом модела наставе слика у низу. У том смислу предлажемо увођење серија слика под називом *Мала школа о'лега*, које на допадљив, разумљив и ефикасан начин могу да обрађују наставне садржаје из познавања природе и друштва али и свих осталих наставних предмета. Све оне треба да омогуће да се знања, навике и вештине усвајају непосредним радом и стицањем искуства ученика. Сlike у низу реализоване су у облику плаката, дакле, димензија 90 x 70 цм (*као што је наш умањени пример у прилогу*), погодних за истовремени рад веће групе или разреда, или као засебне и мање слике (димензије А4 формата), погодне за рад у групи, преко мањих мултимедијалних презентација (PowerPoint, MacroMedia и сл.) за индивидуални рад или рад у пару.

Сlike у низу су упрошћене илустрације намењене да код посматрача усмере пажњу на неке главне идеје, чињенице или процесе. Њихова функција лежи првенствено у подстицању и буђењу интересовања (инструкција), информисању (преносу поруке) и мотивисању (да се нечега придржавамо и сл). Због тога су оне веома конкретне, једноставне и привлачне. Композиција слика у низу изискује мали број елемената који се видно истичу, уз употребу врло мало текста. Важност елемената се истиче положајем, величином, обликом и бојом, при чему концепт слика у низу мора да сачува своју препознатљиву форму, одређен број слика које се нижу једна за другом.

Наставни садржаји реализовани на овај начин треба да представљају повезану смисаоно недвојбену целину, која јасно упућује на задатак који предстоји, при чему се свака слика односи на један део целине тако да се логички надовезују једна на другу. Свака од слика мора да носи јасну поруку, а све заједно да делују довољно подстицајно на ученике. Број слика у низу зависи од садржаја и концепта инструкционог дизајнера (онога како је замислио и поделио целину на више или мање појединачних корака или фаза) и представља у ствари алгоритам учења, који може бити праволинијски, разгранат, више или мање одређен. ИД ће настојати да сваки задатак јасно разграничи на припремни део, његов поступак, реализацију и анализу постигнутог. Ништа мањи значај не треба посветити питањима наставних порука: упутствима, информацијама или мотивацији, питањима логичке и смислене повезаности наставне теме, естетско-

-ликовном уобличавању, односима између текста и слике итд., односно целокупном дизајнирању слика у низу. Током планирања израде слика у низу, ИД размишља и о најподеснијем облику и методама рада, броју група и ученика у њима, потребним наставним средствима итд. За све ово не постоји "чаробна формула", од теме до теме ови се захтеви мењају, при чему ипак све мора бити само у функцији повишења циља учења и без "украса који висе", тј. само у границама одређених дидактичко-методичких мерила.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Школа је до сада под утицајем развоја друштва, науке, технике и технологије, претрпела многа концептуална решења у организационом и технолошко-образовном смислу, а да се многих више и не сећамо. Све њих надживела је жива реч, која не сме остати једини облик наставне комуникације.

Сходно природи одређених наставних јединица, могуће је у оквиру свих наставних предмета, а нарочито у РОН, ученицима понудити такве моделе учења који ће им, поред осталог, пружати могућност усвајања нових сазнања, навика и вештина примерено њиховим интересовањима и способностима; да те садржаје усвајају на што разноврснији начин, употребом нових медија, визуелно-графичке и симболичке комуникације, слика, звука или покрета, који ће укључивати и њихову активност, експериментисање, истраживање, манипулисање предметима, самозакључивање, чиме би се жива реч свела на разумнију меру. Разлози оваквог опредељења леже у чињеници да сви ученици нису подједнако пријемчиви на један те исти вид преноса информација. Свакако да и овде треба пронаћи праву меру, јер свака претерана употреба постаје контрапродуктивна и умањује жељене резултате.

Стога и модел који смо представили нема ширих претензија од оних да у пракси провери интерес ученика за рад помоћу низа слика и укаже на неопходност да се овај задатак повери ИД. Предложени модел је, свакако, само покушај да се подстакне на размишљање, не представља готов образац како треба радити, већ нуди само једно од могућих решења моделовања наставе и настојање да се на њен ток и резултате успешније утиче.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воскресенски, К. (1996): *Кибернетско - дидактички модели у функцији реализације циљева учења у настави*, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, ПС у образовању, бр. 2, стр. 77- 80.
 2. Jank-Meyer, (1994): *Didaktische Modelle*, Cornelsen, Scriptor, Frankfurt am Main.
 3. Schenkel, P. (1993): *Дидактичко дизајнирање за мултимедије рагно оријентисаної професионалної образовања*, Берлин.
 4. Helmar, F. (1971): *Kybernetische Grundlagen der Pedagogik*, Kohlhammer Urban – Taschenbucher band 137 Stuttgart.
-

Summary: This work underlines the importance of implementation of instructional design into contemporary school concepts. We have shown this on a practical example of work in work-oriented class teaching with a picture-sequence model, which offers better regulation of teaching process, better control of working and learning results, more individualization and higher motivation than in traditional instruction approach.

Key words: instructional design (ID), work-oriented class teaching, picture-sequence teaching model.

Резюме: Эта работа указывает на необходимость применения инструкционного дизайна в современных концепциях школы, как это показано на одном конкретном примере обучения (начальных классов) с деловой ориентацией и на модели картин в ряду, которые обеспечивают высший степень управляемости, контроля результата работы и учебы, индивидуализации и мотивации в сравнении с традиционным подходом обучению.

Стержневые слова: инструкционный дизайн (ИД), обучение с деловой ориентацией (РОН), картины в ряду как модель обучения.

Прилог

МАЛА КОЛА ОГЛЕДА

Наставни предмет: **Познавање природе** Наставна јединица: **У природи се све креће**

ОГЛЕД БР. 3 **ПИТАЊА:**

1. Шта је отпор? 2. Како настаје?

ПОТРЕБНО ВАМ ЈЕ!

ЧАША ВОДЕ
ПОКЛОПАЦ ЗА ТЕГЛУ
ДЕБЉИ ФЛОМАСТЕР
ШАКА ПЕСКА

Следи упутства пратећи дати низ слика и покушај да оговориш на постављена питања!

1. Провуци фломастер кроз „летелицу“ и направи чигру.

2. Заврти чигру у поклопац и мери време окретања.

3. Сипај воду у поклопац па поново измери време окретања чигре!
Шта запажаш?

4. Сада воду замени песком, па понови поступак!
Шта можеш да закључиш?

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

ДР УРОШ МЛАДЕНОВИЋ
БРАНИСЛАВ КОСАНОВИЋ
Филозофски факултет
Нови Сад

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
UDK:17.035.1-057.875 : 378.4(497.113)
BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.175-192
Примљено: 09. 05. 2001.

АЛТРУИЗАМ КОД СТУДЕНАТА НОВОСАДСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА МЕРЕН СКАЛОМ НСА-2000

Резиме: Циљ овог истраживања је био да се испита и утврди латентна структура скале НСА-2000 намењене испитивању алтруизма код младих (Младеновић и Косановић, 2000). Истраживање је обухватило узорак од 525 студената (оба пола) Новосадског универзитета, са укупно 12 новосадских факултета. Доб испитаника кретала се између 19 и 29 година (са модалном вредношћу 20). Изведена је хијерархијска факторска анализа по моделу Верџа, на основу које је по Scree – критеријуму издвојено пет фактора првог реда и један фактор другог реда. С обзиром да се ради о новој скали алтруизма која се први пут користи у оквиру неког истраживања, проверена је и њена поузданост, а добијени Кронбахов алфа коефицијент од 0.71 указује на потребу даљег побољшања њених психометријских одлика.

Кључне речи: алтруизам, студенти, скала, факторска анализа, поузданост.

Увод и проблем

У ситуацијама кад узимамо у обзир добро других и деламо у њихову корист, а да при том не очекујемо ништа за узврат, сем осећања задовољства које се пробуди у нама, ми се понашамо алтруистички. Покушај прецизнијег одређења овог појма није нимало лак. А опет, сигурно је да алтруистичко понашање постоји откад постоји и сам човек, док многи аутори облике таквог понашања срећу и код животиња. Уобичајено је мишљење неких аутора да се под алтруизмом уопштено сматра настројење наклоности према другоме или хтење усмерено на унапређивање и потпомагање добробити другог. Има и аутора, попут

Латана и Дарлија, који сматрају да је "алтруистичко понашање (*altruistic behavior*) – пружање помоћи другој особи без обзира на мотиве који покрећу на помагање" (по Роту, 1994, стр. 265).

Несумњиво да је алтруизам понашање које почива на емпатији са другом особом. На тај начин смо у могућности да знамо шта други доживљава и осећа, а кад дође до емпатије, онда и ми почињемо да доживљавамо и осећамо исто или бар слично. Тако би алтруистичко понашање било оно понашање које предузимамо из задовољства што другима чинимо задовољство. Као најзначајнија "награда" за такво понашање је доживљај унутрашњег задовољства.

Ако бисмо покушали да резимирамо оно што каже већи број аутора, морали бисмо да се сложимо да алтруистичко понашање садржи бар три битне карактеристике:

- уживљавање у психичко стање онога коме намеравамо помоћи,
- антиципацију пријатних последица наших поступака за другога,
- властито задовољство својим поступком и учињеним.

Постоје аутори који сматрају да је суштина алтруизма у специфичном емоционалном доживљају. По оваквом одређењу алтруизма, помагање неком у невољи због тога што је то за нас норма, наш принцип поступања којег се држимо, макар морали трпети и жртвовати се, не би било алтруистичко понашање.

Значај моралних норми за алтруистичко понашање посебно истиче Шварц (1970). "За предузимање алтруистичког акта потребно је да постоје:

- намера да се предузме нешто што је добро за другога,
- осећање одговорности за поступак за који се оцењује да је од користи за другога,
- знање да је тај поступак у складу са друштвеним и моралним нормама" (по Роту, 1994, стр. 268).

У сваком случају алтруистичко понашање је у вези са одређеним моралним нормама. За људе који полазе од тога да је помагање другима норма и људска обавеза, кажемо да су савесни и одговорни, али да нису алтруисти. С друге стране, људе који воде рачуна о туђим потребама и туђој доброту и који помажу другима из задовољства можемо сматрати алтруистима.

У оваквим расправама природно се намеће и питање у каквој су вези алтруизам и егоизам? Ради ли се о два појма, два система ставова и вредности, или је то један биполарни систем? Да ли одсуство алтруизма аутоматски значи присуство егоизма? Стиче се утисак да на ова психолошка, а можда пре и филозоф-

ска питања, још није дат коначан одговор. Међутим, доминира став да су то два система или две димензије, које могу да иду паралелно и које не морају да се искључују.

Чини нам се да је мало истраживања која имају за циљ да се утврди да ли смо егоисти или алтруисти. Много већа пажња несумњиво је посвећена негативној страни људске природе, дакле, егоистичком и агресивном понашању. Објашњење за ово највероватније почива на веровању да је контрола негативних видова социјалног понашања битнија за функционисање људи и људске заједнице.

Можемо уочити да тек у последњих тридесетак година пажња истраживача почиње да се усмерава и ка људским поступцима који имају позитивне социјалне последице, јер је значај просоцијалног и алтруистичког понашања несумњив, понајвише данас када се рађају нови видови отуђења човека и када се поставља питање има ли алтруизма уопште у тој непрекидној борби за опстанак.

О алтруизму бисмо могли говорити као о вољним, конативним, карактерним цртама личности, које долазе до изражаја у нашем односу према другим људима. У покушају да одговоре на питање да ли се може говорити о алтруистичкој личности, истраживачи су проверавали повезаност између просоцијалног понашања и појединих црта личности. Та истраживања су указала на вишеструку повезаност између ових група.

Можда бисмо могли генерално да закључимо да појединце најчешће карактерише општа просоцијална оријентација, чије пак познавање омогућује предвиђање понашања. Учено је да синдром црта личности, које говоре о просоцијалној оријентацији, чине најчешће следеће особине или црте: осећање одговорности, хуманистичка оријентација, заинтересованост за добробит других, усвајање моралних и хуманих вредности, развијеност моралности, емпатија (Јоксимовић и Васовић, 1990).

У психологији, међутим, још није потпуно разрешена дилема да ли је алтруизам вредносна оријентација или црта личности, или пак систем црта.

Извесно је да код људи срећемо, не само мотиве којима је циљ да се постигне нека лична корист или обезбеди неки лични интерес него и мотиве у чијој основи лежи жеља да се помогне другима. Ту тежњу да се саосећа са другима и настојање да се помогне другима називамо, дакле, алтруистичким мотивом. Мада се овај мотив не манифестује доследно и не јавља баш код свих

људи, изгледа да постоје и наслеђем дате основе за јављање и развијање овог мотива.

При покушају дефинисања алтруизма често се наглашава одсуство очекивања спољашње награде. Може се рећи да је за већину дефиниција заједничко то да се истиче интенционалност (намера) алтруистичког поступка, али се не-слагања јављају пре свега око мотива таквог понашања.

Неслагања такође постоје и у односу на виђење последица које алтруистички чин има по самог починиоца. Има аутора који сматрају да је алтруистички само онај поступак који на неки начин "кошта" добротинитеља, док други не укључују тај елемент коштања. Сви се ипак несумњиво слажу да о правом алтруизму можемо да говоримо тек онда када је помагање другима праћено задовољством и сатисфакцијом онога који помоћ пружа, као и одсуством очекивања реванша и награде.

Алтруизам се тако дефинише као врста помагања највишег квалитета, које је предузето добровољно и намерно ради добробити других. Алтруизам представља бригу о интересу других, без вођења рачуна о сопственом интересу. Овакав чин резултат је моралног убеђења у правичност, без очекивања спољашњих награда.

Можемо, дакле, закључити да је алтруистички онај поступак који је учињен свесно и намерно са жељом да се допринесе добробити другог а без очекивања личне добити. С друге стране, он има снажну мотивациону улогу и може се сматрати просоцијалним мотивом. Требамо, такође, истаћи и то да се проучавање алтруизма у психологији може вршити на различитим нивоима:

- као облик социјалног понашања у склопу процеса социјализације,
- као атрибут личности,
- као део људске природе.

Разматрање структуре алтруизма зависи од тога шта се под алтруизмом подразумева, да ли је то црта личности, синдром или нешто друго. Налази многих истраживача не иду у прилог томе да је алтруизам црта личности, те зато они и избегавају израз "алтруистичка личност". Међу њима има и оних који су бихејвиористички оријентисани и који сматрају да је просоцијално понашање специфично понашање и да резултати који су требали доказати да је алтруизам црта личности, очигледно нису конзистентни.

Стога изгледа да је уместо "црте алтруизма", далеко оправданија хипотеза о постојању синдрома алтруистичких предиспозиција. Овај синдром би

обухватао емоционални и морални ниво функционисања личности, али и ситуационе чиниоце, као и спољашњу околину.

Погледамо ли истраживања из области алтруизма код нас, уочићемо да су она прилично малобројна. Један од главних разлога који се може навести за то јесте што се са проучавањем алтруистичког понашања и алтруизма почело релативно касно.

Споменимо једно истраживање експлоративног типа, које су обавиле Јоксимовић и Васовић (1988) на узорку сачињеном од 411 ученика београдских школа, од чега 197 ученика VII разреда основне школе и 214 ученика II разреда средње школе. Резултати спроведене факторске анализе показују да је изоловано пет основних фактора који обухватају 54,5% укупне варијансе:

- први фактор – "мотивација за алтруизам",
- други фактор – "породична клима демократичности",
- трећи фактор – вршњаци као референтна група,
- четврти фактор – неаномичност,
- пети фактор – одговорност.

Подаци су показали да између ученика основних школа и средњошколаца нема значајних разлика у погледу развијености просоцијалних вредности и спремности на просоцијално понашање. Разлике у погледу разредне климе и блискости са вршњацима између појединих школа, у погледу развијености димензија просоцијалне оријентације, могу се приписати специфичностима појединих школа.

Уочено је да се ученици различитог школског успеха не разликују међусобно у погледу својих просоцијалних оријентација, што говори о томе да се у школама више инсистира на знању ради стицања самог знања и добрих оцена, а мање на знању као средству развоја личности, па и просоцијалног понашања (Јоксимовић и Васовић, 1990).

Морамо истаћи да је истраживање алтруизма код нас од посебног значаја, поготово ако узмемо у контекст савремена дешавања, распад једног система вредности, оштре противуречности међу људима, пољуљан лични идентитет и самопоштовање готово сваког појединца. Стиче се утисак да нам је угрожен и колективни идентитет, а можда и опстанак уопште.

Стога је ово истраживање један мали покушај стицања увида у неке савремене тренутно актуелне видове алтруизма код младих у актуелном друштву у транзицији, операционализоване варијаблама новог инструмента НСА-2000.

МЕТОДЕ

Узорак испитаника. Испитивање је извршено на узорку од 525 студената оба пола, који студирају на Новосадском универзитету. Од тог броја 186 студената је било мушког, а 339 женског пола. Обухваћено је укупно 12 факултета. Доб испитаника кретала се у просеку око 21 године, у распону од 19 до 29 година. С обзиром да се ради о пригодном узорку испитаника, сви закључци се односе пре свега на популацију студената Новосадског универзитета.

Варијабле и инструменти истраживања. За потребе овог истраживања коришћена је нова скала алтруизма НСА-2000 (Младеновић, У. и Косановић, Б. 2000). Ова скала је настала као резултат покушаја побољшања раније конструисане скале алтруизма (Младеновић, У. и Сакач, М. 1999) коришћене за потребе израде једног дипломског рада на Катедри за психологију Филозофског факултета у Новом Саду. Примењена скала садржи укупно 40 тврдњи, а од испитаника се очекује да изразе своје слагање или неслагање са изнетим тврдњама на петостепеној скали Ликертовог типа. Скуп ајтема ове скале, са кратким ознакама које су коришћене у даљој анализи, приказан је у табели бр. 1.

Табела бр. 1. Скуп ајтема скале НСА-2000

A ₁	Више волим да помажем другима, него да други помажу мени.
A ₂	И речи су велика помоћ у тешким тренуцима.
A ₃	И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост.
A ₄	Часно је и поштено жртвовати се за другога.
A ₅	Редовно се љутим када уочим немаран однос јачег према слабијем.
A ₆	Најважнија ствар коју деца треба да науче у школи је бити спреман да се помогне другом.
A ₇	Човек треба да уложи напор и подноси неку жртву при помагању другом.
A ₈	Уживам у томе да другима чиним задовољство.
A ₉	Верујем у изреку: "Ко чини добро другом, добро треба и да очекује".
A ₁₀	Сматрам да сваку услугу учињену другом треба наплатити.

A ₁₁	Људи су у суштини добри и треба им помоћи.
A ₁₂	Пружањем помоћи људима стичу се нови пријатељи.
A ₁₃	Прихватио бих да радим волонтерски у хуманитарним организацијама.
A ₁₄	Посао комесара за избеглице је пре свега хуман и племенит.
A ₁₅	Људима треба чинити добро без очекивања реванша.
A ₁₆	Држим се правила: "Помози људима кад год можеш, Бог ће ти то вратити".
A ₁₇	Сматрам да данас људи у принципу не заслужују никакву помоћ.
A ₁₈	Пружање помоћи другима се једноставно не исплати.
A ₁₉	Што је човек богатији, мање је спреман да помогне другима у невољи.
A ₂₀	Организован и заузет човек просто нема времена за друге људе.
A ₂₁	Бог је браду створио прво себи па онда другима.
A ₂₂	Треба учествовати у акцијама добровољног давања крви.
A ₂₃	Много је људи који не заслужују помоћ.
A ₂₄	Волим да се ангажујем у акцијама које имају за циљ пружање помоћи људима.
A ₂₅	Црвени крст је организација чије је постојање оправдано и сврсисходно.
A ₂₆	Људи углавном помажу другима из личне користи.
A ₂₇	Жао ми је људи који су у невољи.
A ₂₈	Пружам помоћ онима који је очекују, али и онима који је не очекују.
A ₂₉	Већина људи које знам је себична.
A ₃₀	Много је оних који настоје да узму што више, а да дају што мање.
A ₃₁	Доста ми је прича о туђим невољама.
A ₃₂	Велики је број људи који су спремни да ми помогну, јер знају да себичност није моја особина.

A ₃₃	Већина људи настоји да искористи друге.
A ₃₄	Што је свет развијенији, човек има мање потребе да помаже другим људима.
A ₃₅	Догађа се да људима помогнем, а да они то не умеју да цене.
A ₃₆	Већина људи нема прилику да помогне другима.
A ₃₇	Свако треба да се држи изреке: "Уздај се у се и у своје кљусе".
A ₃₈	Понашам се у складу са: "Ко тебе каменом, ти њега погачом".
A ₃₉	Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другог.
A ₄₀	Притекао бих у помоћ особи која би пала или се онесвестила на улици.

Поступак испитивања. Испитивање је спроведено у периоду април – мај 2000. године у Новом Саду. Поред скале алтруизма НСА-2000, студенти испитаници попуњавали су још две скале. Скалу религиозности (НСР2000) конструисану од стране истих аутора, као и експерименталну скалу која се односила на генералне или опште ставове студената према студијама. Испитивање су спровели, за то претходно обучени, студенти II године психологије, а укупно време потребно за попуњавање тих скала није прелазило тридесетак минута.

Методe анализе података. Прикупљени подаци обрађени су моделом факторске анализе. Одабрана је метода главних компоненти уз примену Scree-теста за одређивање броја значајних фактора. Примењена је хијерархијска факторска анализа, предложена од стране Thompson-а (1951) као и Shmid-а и Leiman-а (1957), а касније разрађена и популаризирана у детаљним Wherry-јевим (1959) дискусијама. Статистичка обрада података изведена је коришћењем одговарајућег модула програмског пакета "Statistica for Windows". За потребе утврђивања поузданости ове скале коришћена је Кронбахова метода укључена у алгоритам одговарајућег модула статистичког пакета "SPSS for Windows".

РЕЗУЛТАТИ

Scree-тест је указао на то да постоји најмање пет значајних фактора. Ови фактори заједно објашњавају 36.7% укупне варијансе система. На прву главну

компоненту, као што се види и у табели бр. 2, отпада 15.6% укупне варијансе система. Хијерархијска анализа је, дакле, изоловала пет примарних и један секундарни фактор. Комплетни резултати хијерархијске факторске анализе приказани су у табели бр. 3.

Табела бр. 2. Карактеристични коренови и % објашњене варијансе

Примарни фактори	Карактеристични коренови	% укупне варијансе	Кумулативни % укупне варијансе
1	6.23	15.57	15.57
2	3.51	8.78	24.34
3	1.82	4.56	28.90
4	1.60	3.99	32.90
5	1.52	3.81	36.71

Табела бр. 3. Матрица факторске структуре

Ајтеми	Секундарни Φ	Примарни Φ_1	Примарни Φ_2	Примарни Φ_3	Примарни Φ_4	Примарни Φ_5
A ₁	0.17.	-0.05	0.02	-0.01	0.15	0.32
A ₂	0.39	0.02	0.01	0.13	0.18	0.36
A ₃	0.37	0.01	-0.10	0.36	0.15	0.06
A ₄	0.41	-0.09	0.03	0.49	-0.10	-0.06
A ₅	0.32	-0.04	0.16	-0.02	-0.12	0.34
A ₆	0.42	-0.01	0.23	0.22	-0.26	0.13
A ₇	0.32	-0.01	0.12	0.44	-0.17	-0.17
A ₈	0.36	-0.06	0.03	0.09	0.21	0.46
A ₉	0.42	-0.02	0.05	0.49	0.17	0.09
A ₁₀	-0.37	0.09	0.16	0.11	0.28	-0.26
A ₁₁	0.44	-0.03	-0.20	0.32	-0.04	0.02
A ₁₂	0.29	-0.04	-0.05	0.39	0.12	0.00
A ₁₃	0.51	0.41	0.10	-0.07	-0.09	0.20

Ајтеми	Секундарни Φ	Примарни Φ_1	Примарни Φ_2	Примарни Φ_3	Примарни Φ_4	Примарни Φ_5
A ₁₄	0.31	0.59	0.12	0.12	0.14	-0.15
A ₁₅	0.50	-0.08	-0.05	-0.03	-0.26	0.37
A ₁₆	0.43	0.11	0.13	0.40	0.08	0.06
A ₁₇	-0.40	-0.01	0.39	0.14	0.24	-0.16
A ₁₈	-0.44	0.02	0.28	0.11	0.22	-0.27
A ₁₉	-0.11	-0.04	0.53	0.09	-0.09	0.02
A ₂₀	-0.33	-0.19	0.44	0.12	0.05	-0.03
A ₂₁	-0.21	0.02	0.07	-0.12	0.47	0.26
A ₂₂	0.30	0.36	0.00	-0.13	0.03	0.14
A ₂₃	-0.37	0.01	0.41	-0.02	0.37	0.11
A ₂₄	0.53	0.48	0.10	0.01	-0.03	0.12
A ₂₅	0.32	0.56	-0.05	0.07	0.15	-0.13
A ₂₆	-0.31	0.00	0.57	-0.09	0.02	0.07
A ₂₇	0.33	0.10	0.10	0.01	0.09	0.33
A ₂₈	0.45	0.14	0.16	0.07	0.00	0.31
A ₂₉	-0.23	0.15	0.61	0.02	-0.01	-0.08
A ₃₀	-0.20	0.16	0.63	-0.07	0.04	0.07
A ₃₁	-0.39	0.00	0.27	0.17	0.29	-0.21
A ₃₂	0.28	-0.05	-0.15	0.32	0.41	0.22
A ₃₃	-0.21	0.14	0.67	-0.09	0.05	0.11
A ₃₄	-0.15	-0.20	0.43	0.03	0.06	0.22
A ₃₅	-0.08	0.11	0.53	0.04	0.05	0.08
A ₃₆	-0.05	-0.23	0.27	0.33	0.09	0.02
A ₃₇	-0.17	0.01	0.20	0.07	0.38	0.12
A ₃₈	0.39	0.06	0.05	0.33	-0.17	-0.09
A ₃₉	-0.36	0.08	0.02	0.00	0.52	-0.04
A ₄₀	0.35	0.18	0.03	0.08	-0.03	0.10

За даљу интерпретацију ћемо се послужити изводима из матрица факторске структуре приказујући само ајтеме који су са факторима у корелацији већој од .30.

Табела бр. 4. Извод из матрице факторске структуре за први примарни фактор

A ₁₄	Посао комесара за избеглице је пре свега хуман и племенит.	0.59
A ₂₅	Црвени крст је организација чије је постојање оправдано и сврсисходно.	0.56
A ₂₄	Волим да се ангажујем у акцијама које имају за циљ пружање помоћи људима.	0.48
A ₁₃	Прихватио бих да радим волонтерски у хуманитарним организацијама.	0.41
A ₂₂	Треба учествовати у акцијама добровољног давања крви.	0.36

Фактор који објашњава највећи проценат укупног варијабилитета система дефинисан је ајтемима који се пре свега односе, с једне стране, на хуманитарне организације или институције ("комесар за избеглице", "црвени крст" и друге "хуманитарне организације"), а с друге стране, на стварну ангажованост при пружању помоћи другим људима ("Волим да се ангажујем...", "Прихватио бих да радим...", "Треба учествовати у акцијама..."). Стога бисмо овај фактор можда могли пробно дефинисати као *сиремности за пружање помоћи посредством хуманитарних организација*.

Табела бр. 5. Извод из матрице факторске структуре за други примарни фактор

A ₃₃	Већина људи настоји да искористи друге.	0.67
A ₃₀	Много је оних који настоје да узму што више, а да дају што мање.	0.63
A ₂₉	Већина људи које знам је себична.	0.61
A ₂₆	Људи углавном помажу другима из личне користи.	0.57

A ₁₉	Што је човек богатији, мање је спреман да помогне другима у невољи.	0.53
A ₃₅	Догађа се да људима помогнем, а да они то не умеју да цене.	0.53
A ₂₀	Организован и заузет човек просто нема времена за друге људе.	0.44
A ₃₄	Што је свет развијенији, човек има мање потребе да помаже другим људима.	0.43
A ₂₃	Много је људи који не заслужују помоћ.	0.41
A ₁₇	Сматрам да данас људи у принципу не заслужују никакву помоћ.	0.39

Други примарни фактор је дефинисан релативно високим везама са практично четвртином ставки из скале НСА-2000. Језгро овог фактора обликовано је око ставки које недвосмислено указују на перципирано користољубље ("...да искористи друге", "...из личне користи") и себичност људи ("...да узму што више а да дају што мање", "Већина људи које знам је себична", "...нема времена за друге..."). Уочљива је и неспремност људи да другима помажу у невољи ("...мање је спреман да помогне...", "...нема времена за друге...", "...има мање потребе да помаже..."). Такође, провејава и став да је данас "много људи" који заправо "не заслужују никакву помоћ". Стога би пробни назив овог фактора можда могао да буде *кориснољубивосӣ и себичносӣ праћена неспремношћу за њомамање групима*.

Табела бр. 6. Извод из мајрице факторске структуре за шрећи примарни фактор

A ₉	Верујем у изреку: "Ко чини добро другом, добро треба и да очекује".	0.49
A ₄	Часно је и поштено жртвовати се за другога.	0.49
A ₇	Човек треба да уложи напор и подноси неку жртву при помагању другом.	0.44
A ₁₆	Држим се правила: "Помози људима кад год можеш, Бог ће ти то вратити".	0.40
A ₁₂	Пружањем помоћи људима стичу се нови пријатељи.	0.39

A ₃	И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост.	0.36
A ₃₈	Понашам се у складу са: "Ко тебе каменом, ти њега погачом".	0.33
A ₃₆	Већина људи нема прилику да помогне другима.	0.33
A ₁₁	Људи су у суштини добри и треба им помоћи.	0.32
A ₃₂	Велики је број људи који су спремни да ми помогну, јер знају да себичност није моја особина.	0.32

Трећи примарни фактор је нешто слабије дефинисан него претходна два. Поред вере у изреке: "Ко чини добро другом, добро треба и да очекује", "Помози другима кад год можеш, Бог ће ти то вратити" или "Ко тебе каменом, ти њега погачом", уочљива је и спремност на жртвовање при помагању другима (ајтеми бр. 4 и 7). Такође, можемо уочити и уверење да су људи "у суштини добри", као и то да "и у најтежим тренуцима нађу снаге да испоље доброту и племенитост". Овај фактор бисмо могли схватити као *спремности на жртвовање збој другој уз веру у људску илеменијосиј и доброту*.

Табела бр. 7. Извод из матрице факторске структуре за четврти примарни фактор

A ₃₉	Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другога.	0.52
A ₂₁	Бог је браду створио прво себи па онда другима.	0.47
A ₃₂	Велики је број људи који су спремни да ми помогну, јер знају да себичност није моја особина.	0.41
A ₃₇	Свако треба да се држи изреке: "Уздај се у се и у своје кљусе".	0.38

Садржаји ајтема који су у значајној корелацији са овим фактором као што су: "Бог је браду створио прво себи па онда другима", "Свако треба да се држи изреке: *Уздај се у се и у своје кљусе*" или "Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другога", упућују на то да се овде највероватније ради о фактору који би се могао дефинисати као *ејоценијичности*.

Табела бр. 8. Извод из мајрице факторске структуре за петти
примарни фактор

A ₈	Уживам у томе да другима чиним задовољство.	0.46
A ₁₅	Људима треба чинити добро без очекивања реванша.	0.37
A ₂	И речи су велика помоћ у тешким тренуцима.	0.36
A ₅	Редовно се љутим када уочим немаран однос јачег према слабијем.	0.34
A ₂₇	Жао ми је људи који су у невољи.	0.33
A ₁	Више волим да помажем другима, него да други помажу мени.	0.32
A ₂₈	Пружам помоћ онима који је очекују, али и онима који је не очекују.	0.31

Овај релативно слабо дефинисан фактор почива на уживању "у томе да се другима чини задовољство" уз пружање помоћи "онима који је очекују, али и онима који је не очекују", па макар и речима које су "велика помоћ у тешким тренуцима" и то "без очекивања реванша". Такође и ајтеми попут: "Редовно се љутим кад уочим..." или "Жао ми је људи који су у невољи", указују на то да се можда овде ради о одређеној врсти *декларативној алијруизма*, те је стога предлог да овај фактор тако и назовемо.

Табела бр. 9. Интеркорелације примарних фактора

	Φ ₁	Φ ₂	Φ ₃	Φ ₄	Φ ₅
Φ ₁	1				
Φ ₂	-.16	1			
Φ ₃	.47	-.27	1		
Φ ₄	-.28	.37	-.41	1	
Φ ₅	.53	-.27	.52	-.40	1

Матрица корелација међу изолованим факторима првог реда (табела бр. 9), указује на значајну повезаност у оквиру већег дела проучаваних варијабли. С обзиром да се ради о скали конструисаној с намером да "мери" једну сложу појаву попут алтруизма, не изненађује што су добијене релативно високе корелације између изолованих фактора. Наравно, због ортогоналности екстрахова-

них димензија, корелације треба посматрати као апсолутне вредности. С обзиром на овакве интеркорелације, сасвим је природно што је хијерархијска факторска анализа изоловала и један секундарни фактор. Потпуна структура овог фактора налази се у табели бр. 3, док је у табели бр. 10 дат преглед само оних варијабли које су у значајној (било позитивној било негативној) корелацији са изолованим секундарним фактором.

Табела бр. 10. Извод из матрице факторске структуре секундарног фактора

A ₂₄	Волим да се ангажујем у акцијама које имају за циљ пружање помоћи људима.	0.53
A ₁₃	Прихватио бих да радим волонтерски у хуманитарним организацијама.	0.51
A ₁₅	Људима треба чинити добро без очекивања реванша.	0.50
A ₂₈	Пружам помоћ онима који је очекују, али и онима који је не очекују.	0.45
A ₁₁	Људи су у суштини добри и треба им помоћи.	0.44
A ₁₆	Држим се правила: "Помози људима кад год можеш, Бог ће ти то вратити".	0.43
A ₆	Најважнија ствар коју деца треба да науче у школи јесте бити спреман да се помогне другом.	0.42
A ₉	Верујем у изреку: "Ко чини добро другом, добро треба и да очекује".	0.42
A ₄	Часно је и поштено жртвовати се за другога.	0.41
A ₃₈	И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост.	0.39
A ₂	И речи су велика помоћ у тешким тренуцима.	0.39
A ₃	И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост.	0.37
A ₈	Уживам у томе да другима чиним задовољство.	0.36
A ₄₀	Притекао бих у помоћ особи која би пала или се онесвестила на улици.	0.35
A ₂₇	Жао ми је људи који су у невољи.	0.33

A ₂₅	Црвени крст је организација чије је постојање оправдано и сврсисходно.	0.32
A ₇	Човек треба да уложи напор и подноси неку жртву при помагању другом.	0.32
A ₅	Редовно се љутим када уочим немаран однос јачег према слабијем.	0.32
A ₁₄	Посао комесара за избеглице је пре свега хуман и племенит.	0.31
A ₂₂	Треба учествовати у акцијама добровољног давања крви.	0.30
A ₂₆	Људи углавном помажу другима из личне користи.	-0.31
A ₂₀	Организован и заузет човек просто нема времена за друге људе.	-0.33
A ₃₉	Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другог.	-0.36
A ₂₃	Много је људи који не заслужују помоћ.	-0.37
A ₁₀	Сматрам да сваку услугу учињену другом треба наплатити.	-0.37
A ₃₁	Доста ми је прича о туђим невољама.	-0.39
A ₁₇	Сматрам да данас људи у принципу не заслужују никакву помоћ.	-0.40
A ₁₈	Пружање помоћи другима се једноставно не исплати.	-0.44

Изоловани секундарни фактор је у значајној корелацији са готово 75% ајтема скале НСА-2000. За разлику од примарних фактора, у овом случају примећујемо и негативне корелације ајтема са фактором. Као што се и очекивало, а на основу смера корелација и садржаја тврдњи, овај фактор бисмо могли прогласити генералним фактором система који би требало да репрезентује, тако да га пробно можда можемо назвати фактором *ојшшшеї или їенералної алїруизма*.

Ради утврђивања поузданости скале НСА-2000 анализирана је њена интерна конзистентност и то помоћу Кронбаховог алфа коефицијента. Добијени алфа коефицијент за целокупну скалу износи $\alpha = 0,71$ и с обзиром на број ајтема укључених у скалу, не може се сматрати задовољавајућим. Поред утврђивања поузданости целе скале, разматрана је и поузданост екстрахованих латентних димензија, такође помоћу алфа коефицијента. Добијене вредности нису оправ-

дале очекивања с обзиром да нису значајно веће од вредности коефицијента за целокупну скалу. Добијени алфа коефицијенти приказани су у табели бр. 11.

Табела бр. 11. Поузданосћ (α - коефицијенти) експрахованих фактора скале НСА-2000

Фактори	Поузданост
I примарни фактор	.68
II примарни фактор	.72
III примарни фактор	.70
IV примарни фактор	.35
V примарни фактор	.64
Секундарни фактор	.64

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

На основу добијених и приказаних резултата, можемо констатовати да подручје алтруизма и даље остаје поприлично широко, изазовно и недовољно испитано. Скала НСА-2000 представља тек један пионирски покушај расветљавања бар неких сегмената тако сложеног "феномена" попут алтруизма код студентске популације, односно омладине у најширем смислу речено. Релативно ниска поузданост како целокупне скале, тако и латентних димензија, указује на потребу даљег усавршавања и психометријског побољшавања ове нове скале. Након тога, могло би се очекивати да једна нова, шира студија несумњиво покаже да ова скала ипак поседује неке квалитете који се не смеју занемарити, већ, напротив, искористити у контексту покушаја јаснијег сагледавања проблема алтруизма код омладине, а можда и шире.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буда, Б. (1976): *Јављање емпатије у психотерапији*, Будимпешта: Мађарски психолошки институт.
2. Хавелка, Н. (1998): *Социјална перцепција*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

3. Хавелка, Н. (1998): *Вредносне оријентације адолесцената: вредности и контексти*, Психологија, вол. XXXIII, бр. 4, Београд.
4. Крнета, Д. (1998): *Конструкција и примјена скала у испитивању сјамова*, Бања Лука: Бањалука компани.
5. Младеновић, У. и Сакач, М. (2000): *Религиозност и алтруизам младих*, Бања Лука: Бањалука компани.
6. Рот, Н. (1994): *Психологија личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Рот, Н. (1994): *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Јоксимовић, С. и Васовић, М. (1990): *Психолошке основе човекољубља*, Београд: Просвета.
9. Вукосављевић, Т. (1996): *Појам емпатије у селф психологији Хајнца Кохута*, Психологија, вол. XXIX, бр. 4, Београд.

Summary: The aim of this research was to investigate and establish the latent structure of NS 2000 scale for measuring altruism with the young (Mladenovic and Kosanovic 2000). A number of 525 University of Novi Sad students, from 12 faculties of both sexes has been included in the sample. The age of examinees was from 19 to 29 (with the modal value 20). We have applied a hierarchy factor analysis after Verie, upon which according to Scree-criteria five factors of first level and one of the second level have been distinguished. Since this is a completely new altruism scale, which nobody has ever applied before, we have checked its reliability as well. The outcome Cronbah's alpha coefficient of 0.71 indicates that there is need for further improvement of its psychometric characteristics.

Key words: altruism, students, scale, factor analysis, reliability.

Резюме: Цель этого исследования была обследовать и утвердить скрытную структуру шкалы НСА 2000 (NSA), назначенной для исследования альтруизма молодых (Младенович и Косанович, 2000). В исследовании участвовало 525 опрошиваемых студентов обоих полов с 12 факультетов Университета в Новом Саде. Возраст опрошиваемых был от 19 - 29 лет (с модальной величиной 20). Проведен иерархический фактор-анализ по модели Веры, где на основании Scree критерия выделенно 5 факторов первого степени и 1 второго степени. Имея в виду тот факт что это новая шкала альтруизма, первый раз использованная в исследовании, проверена и ее достоверность; получен альфа коэффициент Кронбаха (0.71), указывающий на потребность дальнейшего улучшения ее психометрических качеств.

Стержневые слова: альтруизм, студенты, шкала, фактор-анализ, достоверность.

МР ТАТЈАНА ТУБИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 159.9.072.52

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.193-204

Примљено: 03. 10. 2001.

ТАЧНО САМООПАЖАЊЕ: ПРАВИЛО ИЛИ ИЗУЗЕТАК

Резиме: Да ли је тачно самоопажање могуће и да ли је неопходно за успешно функционисање индивидуе? Да ли је карактеристично за већину људи или је, пак, одлика мањег броја “изузетних”? Да ли је позитивнија слика о себи од реалне коју већина испитаника поседује резултат њихове субјективности или је последица немогућности утврђивања критеријума тачности самоопажања који би у потпуности описао специфичности тог процеса? Анализирајући досад преовлађујућа схватања о важности тачног самоопажања и резултате новијих истраживања овог проблема, закључује се да је тачно самоопажање реткост, да није неопходно за успешно функционисање особе, као и да је у многим ситуацијама позитивнија слика о себи пожељнија од реалне. Као решење разматраних проблема при утврђивању критеријума тачности самоопажања, аутор предлаже увођење концепта “субјективне тачности”.

Кључне речи: самоопажање, тачно самоопажање.

“У оном шито ми о себи мислимо има врло мало оној шито стварно јесмо а мнојо свеја друјој, нарочито оној шито бисмо желели да будемо или шито се бојимо да не будемо. Збој шитоја предсјава коју имамо о себи никад није тачна; често се мења, а понекад је шитојно неверна. И човек нема разлоја ни ојравдања да збој ње буде ни нарочито шитоносан ни шитојерано шитојшен.”
(Андрић, 1992, сир.52)

Ово размишљање Иве Андрића, постхумно објављено у “Знаковима по-ред пута”, донедавно је било супротно научној истини и оспоравано. Данас, на-кон великог броја истраживања чији ће само део бити представљен у овом раду, прихваћена је чињеница да особе не поседују тачну слику о себи, а чак и када поседују, она је – случајна!

Несумњиво да увереност особе у властиту способност доношења тачних судова о стварима које сматра значајним доприноси њеном самопоуздању и осећају личне компетентности. “Држати ситуацију под контролом” јесте императив већине људи које и други процењују компетентним и успешним. За неке професије, посебно оне у којима је интеракција са другима неопходна, као што је професија учитеља, адвоката или менаџера, способност тачног процењивања других особа (и тачност самопроцењивања која одређује тачност процењивања) посматра се као средство остваривања професионалних задатака (Хавелка, 1992), али и као циљ професионалног рада уопште. У овом раду се објективност самоопажања настоји сагледати прегледом и поређењем раније преовлађујућих и новијих схватања о овом проблему у циљу утврђивања релативног доприноса тачног самоопажања особе њеном успешном функционисању.

РАНИЈА СХВАТАЊА О ВАЖНОСТИ ТАЧНОГ САМООПАЖАЊА

Још је Сократ веровао да је тачна слика одређене особе о себи оно што подстиче људско мишљење и понашање. Позната крилатица “Познавати себе”, коју многи користе не размишљајући при томе о њеном дубљем значењу, потиче од овог схватања. Психолошка литература обилује доказима о сврсисходности тачног самопроцењивања. Интересовање за Селф, Ја-осећање, самоопажање или слику о себи, што су синонимни појмови, присутно је 1890. године у чувеној књизи Вилема Џејмса, “Принципи психологије”, у поглављу “Свест о себи” (William James, “The Consciousness of Self” in “Principles of Psychology”). По Џејмсу, треба правити разлику између познатог селфа и селфа као сазнаваоца, из чега произилази да је тотални селф двострук: онај ко сазнаје и онај ко зна (Хрњица, 1982). Касније, Јахода (Jahoda, 1958, према Хрњици, 1982) користи *шачности* у *процени власитишој Ја* као једно од основних мерила зрелости, поред раста, развоја, самоактуализације и интеграције. Особа је, по схватању

ове ауторке, ментално здрава уколико је способна да опажа себе онаквом каква стварно јесте (дакле, без улепшавања), а не каква би желела да буде. Идеја о прихватању себе и сопствене личности која се разликује од идеалне, присутне су и у радовима Маслоу (Maslow, 1950, према Хрњици, 1982) који, на пример, *позитивна осећања о себи* уграђује у склоп менталног здравља, као и у радовима Олпорта (Allport), Фрома (Fromm), Роџерса (Rogers) и других психолога, пре свега хуманистичке оријентације. Ове идеје чине теоријску основу и психотерапија произашлих из радова наведених аутора. Тако, на пример, Роџерс поремећај личности објашњава ниским коефицијентом корелације, чак и негативним, између тога како особа себе опажа и каква би желела да буде, а побољшање настаје услед тога што особа “почиње да бива у сопственим очима сличнија особи каква би желела да буде” (Rogers, 1951, према Поповићу, 1988, стр.162).

У оквиру социјалне психологије, прихваћено је, такође, становиште да способност тачног самопроцењивања одређује успешност особе у средини у којој живи. Фестинџерова теорија социјалног поређења (Festinger, 1954, према Хавелки, 1992) наглашава да људи настоје да имају исправна мишљења о свету и тачну слику о својим способностима. Међутим, услед недостатка објективних критеријума са којима би упоређивали своје способности у циљу одређивања тачности самоопажања, особе се упоређују са другима. На овом месту Фестинџерове теорије открива се склоност особа да предузимају различите стратегије не би ли њихова слика о себи била што позитивнија. Наиме, особе ће, по овој теорији, изабрати да се упоређују са онима које процењују сличнима себи, а не са онима које процењују много бољим од себе. Циљ упоређивања са другима, отуда, не може бити тачност самоопажања, већ стварање и очување повољне слике о себи обезбеђивањем “објективних” података који ту слику потврђују. Свако у себи може да препозна потребу да буде окружен људима који о њему имају лепо мишљење или да избегава друштво оних за које зна или наслућује да имају неповољну слику о њему. Уопште, особе показују селективност (прецизније: пробирљивост) у прихватању информација о себи, као и спремност да се ангажују да би слика других о њима била што приближнија њиховој слици о себи самима. Питање тачности слике о себи у овом случају је, очигледно, споредно, без обзира што се ради о полазној хипотези теорије социјалног поређења.

Наглашавање значаја тачности самоопажања за компетентно функционисање индивидуе налази се и у основи атрибуционе теорије. Прихватајући ос-

новне идеје Хајдера (Heider), Кели (Kelley, 1967, према Хавелки, 1992) указује да људи стреме разумевању тачних узрока понашања јер тачно опажање узрочности чини наше понашање ефикаснијим. Како, онда, објаснити чињеницу да већина људи не поседује тачну слику о себи и да, штавише, психијатријски болесници, према неким схватањима, имају тачнију самопроцену способности и стварности од опште популације (Alloy & Abramson, 1988, Lewinsohn, et al., 1980)?

НОВИЈА СХВАТАЊА О ВАЖНОСТИ ТАЧНОГ САМООПАЖАЊА

За утврђивање тачности опажања, поред перцептивне ситуације која особу или извор података о особи доводи у фокус пажње и перцептивног одговора о једној или више особина опажене особе, потребно је одредити критеријум као показатељ у ком степену особа стварно поседује процењивану особину (Хавелка, 1992). Сложеност утврђивања критеријума тачности опажања произилази из интерактивног односа особа које у процесу опажања учествују, као и немогућности вештачког издвајања појединих особина, будући да су оне међу собом чврсто испреплетане. Уз наведене, на утврђивање тачности самоопажања делује и низ других фактора специфичних за овај процес. Најчешћи критеријуми утврђивања тачности самоопажања су:

- поређење резултата самоопажања и објективног критеријума,
- поређење резултата самоопажања и процена независних процењивача,
- поређење процена себе и других.

Користећи наведене критеријуме у серији истраживања, група истраживача са Универзитета у Вашингтону (Taylor & Brown, 1988, Brown, 1990, Brown & Dutton, 1995) утврдила је да људи не поседују тачну спознају себе, да, чак, и не трагају за таквим сазнањима, као и да, у целини гледајући, боље функционишу када је њихова слика о себи позитивнија од реалне. Овим резултатима доведена су у сумњу сва до сада важећа сазнања о важности тачног самоопажања за успешно функционисање.

а) Поређење резултата самоопажања и објективног критеријума

Имајући у виду значај који се интелектуалним способностима приписује у нашој култури, као и њиховом релативном доприносу постигнућу (Квашчев, 1987, Ђурић, 1997), претпоставља се да су особе усмерене ка чешћем преиспитивању ових способности, те да је тачност у њиховој процени већа у односу на процену других својстава личности. Да је ово схватање погрешно, доказују резултати истраживања (Hansford & Hattie, 1982, Borkenau & Liebler, 1993) у којима је утврђено да је корелација између самопроцене интелигенције и резултата добијених на стандардизованим тестовима интелигенције 0,3. Овако ниска корелација може се објаснити познатим проблемима везаним за мерење интелигенције уопште, као и различитим значењима које јој особе при самопроцењивању приписују. Ипак, интересантно је запажање аутора да особе интелигенцију дефинишу на начин који доприноси фаворизовању њихових способности! Овај налаз, дакле, говори у прилог схватању да људи не теже за тачном сликом о себи, већ за сликом која ће их представити у бољем светлу!

Резултати истраживања овог проблема код нас (нпр. Смиљанић, 1973, Квашчев, 1987) показују, такође, да особе имају позитивнију самопроцену интелектуалних способности од резултата објективне провере ових способности. Испитујући да ли постоји раскорак између опажене и измерене интелигенције, Вера Смиљанић-Чолановић (1962) је утврдила да ученици (основних и средњих школа који су чинили узорак испитаника) углавном греше приликом процењивања властите интелигенције прецењујући је. Вредан пажње је и налаз који сведочи о већој диспропорцији између самоопажене и измерене интелигенције ученика него између самоопажене и измерене социјалне прихваћености ученика, што је, такође, био предмет наведеног истраживања.

Ови резултати се могу протумачити различитом вредносном засићеношћу различитих својстава личности. Наиме, “доживљај јединствености квалитета и структуре свести о себи не значи да све аспекте доживљаја властитих психичких и социјалних својстава вреднујемо као подједнако важне” (Хрњица, 1982, стр.50). Процену развијености властите интелигенције сматрамо суштинском, али процену већине навика, не. У том смислу, може се претпоставити да би грешке самопроцењивања морале бити мање код оних својстава личности где не постоји унапред одређен вредносни тон (нпр. код стилова учења).

б) Поређење резултата самоопажања и процена независних процењивача

Начин на који други људи опажају наша својства, посебно она која су друштвено условљена, представља значајан критеријум утврђивања тачности самоопажања. Тако је, Feingold (1992), на пример, у метаанализи која је обухватала више од 5000 испитаника испитивао однос између самоопажања привлачности и опажања истог својства од стране независних процењивача. Добијена корелација износила је 0,24. Важно је напоменути да ова ниска корелација није добијена зато што се процењивачи не слажу у процени привлачности одређене особе. Напротив. Мада је опште познато да су укуси људи различити, посебно када је реч о привлачности других људи, корелација између процењивача износила је 0,60. Дакле, уопштено гледајући, особе се слажу у процењивању привлачности других, али о властитој привлачности имају лепше мишљење од других! Сличне резултате је добио Felson (1981) испитујући како средњошколски процењују своје способности за играње фудбала, односно како исте способности процењују њихови тренери. Корелација између тренера у проценама способности појединих играча износила је 0,65, а слагање између тренера и самих играча 0,16.

Омиљеност у одељењу је особина коју, потврђују и емпиријски резултати добијени применом овог критеријума (Bohrstedt & Felson, 1983), ученици не процењују тачно. Поређењем самоопажања ученика о омиљености у одељењу и резултата добијених применом социометријске методе, добијена је корелација од 0,32. И резултати других истраживања показују да другови у одељењу и наставници имају реалнију слику о одређеном ученику од њега самог. Међутим, у зависности од особине која се процењује, другови из одељења или наставник постижу приближније процене конкретних ученика. У већ поменутом истраживању Вере Смиљанић, другови, у просеку, боље процењују интелигенцију конкретног ученика од учитеља, а учитељи боље процењују социјалну прихваћеност ученика од његове интелигенције, мада сами учитељи сматрају супротно.

Резултати истраживања аутора овог рада (Губић, 2000) показују, на пример, да ученици себе опажају у бољем светлу у односу на то како их опажају учитељи у процени интелигенције, мотивације и особина личности које утичу на школско постигнуће. Школско постигнуће ученика утиче на начин на који наставници опажају ученике у већој мери него на начин на који се ученици самоопажају, те је сагласност учитеља и ученика који постижу слабији школски успех најнижа. Ученици који постижу слабије резултате у школи штите своје самопоштовање позитивнијом сликом о себи.

в) Поређење процена себе и других

Већина људи мисли да је боља од других! Ово је општи закључак истраживања у којима је поређење процена себе и других био основни критеријум утврђивања тачности самоопажања. Једно од највише цитираних, али и највише критикованих, истраживања ове врсте јесте оно које су извршили Dunning, Meyerowitz и Holzberg (1989). Наиме, од око милион студената од којих је тражено да упореде себе са другима, 70% је себе проценило способнијим за вођу од осталих, 60% је своје физичке способности проценило као супериорније, а 85% је сматрало да ће више постићи од других у животу! Укратко, 25% испитаних је себе видело међу процентом најбољих о било којој способности је реч! Накнадно спроведеним тестирањем које представља објективну проверу поменутих својстава, утврђено је да само 20% испитаника (од 70%) стварно поседује способности које их предодређују за вођу, 10% (од 60%) је физички супериорније, а 35% испитаника је нереално (!!) у погледу својих будућих постигнућа! Чак и здраворазумски посматрани, ови резултати делују невероватно. Ако је високо самопоуздање које је, претпоставља се, у основи позитивне самооцене, основни показатељ менталног здравља, да ли то значи да је свих милион испитаника, без изузетка, ментално здраво? Или то значи, ако прихватимо доскора преовлађујући концепт менталног здравља, чији је основни критеријум тачна слика о себи, да већина испитаника није психички здрава? Критике овог истраживања које долазе из кругова академске психологије у многоме расветљавају добијене резултате. Основне замерке односе се на методолошки концепт истраживања који предвиђа питања социјалне компарације. Од испитаника се, наиме, очекивало да се упоређују по појединим својствима са особама које не познају или које нису јасно одређене. Логички одговор испитаника на питање типа “Како процењујеш своју интелигенцију у поређењу са интелигенцијом већине других људи?” гласио би: “Не знам” или “Ко чини ту већину других људи?” или ,бар, “Може ли питање бити мало конкретније?” Оно што се може на основу овако постављених питања закључити јесте, по мишљењу критичара, да су испитаници ненавикнути на овакав вид испитивања, те су одговори статистички невероватни.

Овај закључак би, вероватно, био прихваћен да резултати истраживања која су следила наведено, методолошки другачије замишљена и спроведена, нису идентични. Професор Седикидес (University of Southampton) је утврдио да већина особа себе сматра супериорним у односу на друге у испитаним особи-

нама личности, карактеристикама понашања и вештинама. Тако, на пример, особе себе виде као интелигентније, љубазније, физички атрактивније, са више смисла за хумор, здравије, дуговечније, чак и као срећније од осталих! Ово истраживање потврђује, сматра аутор, да особе селективно бирају информације које их представљају бољим него што јесу из чега произилази да скромност, сматрала је врлином или не, постаје реткост.

Да ова тенденција није типична само за млађу доб, показују резултати истраживања по којима 90% менаџера себе процењује бољим од осталих менаџера, а чак 94% професора верује да је њихов рад изнадпросечан (Cross, 1977)!

*

Наведени резултати истраживања тачности самоопажања применом различитих критеријума показују да особе не поседују тачну слику о себи и да су склони прецењивању властитих способности. Позитивнију слику о себи од реалне која се добија као резултат самоопажања властитих особина личности, у истраживањима овог проблема, професор Седикидес објашњава настојањем особа да остваре што бољу интеракцију са особама које сматрају значајним за остварење одређених професионалних планова. Мишљење које они о нама формирају на основу тога, поткрепљује и учвршћује нашу самооцену. Аутор ово објашњава чињеницом да чланови породице и најближи пријатељи конкретну особу опажају далеко реалније од других јер су у прилици да више времена проводе са особом процењујући је у различитим ситуацијама, те се као ефикасан “рецепт” за враћање умерености и скромности препоручује да се проводи што више времена са блиским особама. Наведеном објашњењу може се приписати једностраност јер се слика о себи формира на основу “најмање три врсте слика о нама: оне коју смо сами конструисали, оне коју конструисају други и оне коју ми видимо у конструкцијама других” (Хавелка, 1992, стр.192). Ако претпоставимо да имамо контролу над сегментом слике о себи коју смо сами створили, не можемо у потпуности контролисати слику коју други о нама стварају. Што се утицаја породице на развој тачне слике о себи тиче, треба се подсетити бајке “Снежана и седам патуљака” коју свако дете зна, где се питање: “Огледалце, огледалце, реци ми, ко је најлепши на свету?”, провлачи као лајтмотив. На основу тога што је зла маћеха спремна да убије Снежану не би ли била најлепша на свету, деца усвајају модел понашања и мишљења који говори о бризи о своме Ја, али не о стварању основа за тачно сагледавање себе.

Општије тумачење добијених резултата огледа се у успостављању релације између слике о себи и нивоа самопоштовања. Наиме, ако је самоопажање одређено општим нивоом самопоштовања особе, онда људи који су наклоњени себи (и који имају виши ниво самопоштовања) властите особине вреднују позитивније, и обрнуто. Али, како објаснити неочекивано висок ниво општег самопоштовања у популацији у том случају?

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Добијени резултати истраживања тачности самоопажања у потпуности се могу сагледати, по свему судећи, једино напуштањем концепта објективистички схваћене тачности. У том смислу, пажња је усмерена ка “субјективној тачности” која се испољава:

1. у рационалној доследности, у познавању и уважавању логичких модела конструисања искуства,
2. у степену уверености особе у веродостојност оног што види или што закључује на основу виђеног, или, пак,
3. у чињеници да особа заиста поступа у складу са својим виђењем ствари, са својим оценама о њиховим својствима и могућим ефектима” (Хавелка, 1992, стр. 226).

Прихватајући концепт субјективне тачности у објашњењу добијених резултата истраживања тачности самоопажања, прихватамо постојање пристрасности и одступања од “рационалне логике конструисања искуства” (Хавелка, 1992, стр.226). Основна идеја овог рада је да нас указивањем на пристрасности при самоопажању подстакне на размишљање о властитој толеранцији у опажању особина других људи. Да ли смемо да будемо строги према другима ако према себи нисмо?

Социјално-когнитивна оријентација у психологији, укључујући различита схватања о важности тачног самоопажања и представљене резултате добијене истраживањем овог проблема, заступа становиште да уверења која људи поседују о властитим способностима значајно утичу на начин на који ће се понашати. Важно је, дакле, какве способности особа стварно поседује, али је једнако толико важно и да особа верује да одређене способности поседује. У том смислу, знања и вештине које особе поседују представљају слабе показатеље

постигнућа ако се не узму у обзир и уверења особа о тим способностима. Уверења особа о властитим способностима утичу на избор активности које ће особа предузети, на шансе које ће стварати, као и на напор који ће улагати, не би ли предузете активности успешно остварили (Bandura, 1986, Pajeras, 2000). Не може се ни замислити колико би тачна процена властитих способности утицала на наше понашање, колико би шанси пропустили *ишачно* процењујући да нам наше способности не гарантују успех у конкретној активности, занемарујући чињеницу да на успех у било којој активности, поред способности као релативно стабилног фактора, делује и низ других фактора који су под контролом сваког од нас. Уверење људи о властитим способностима је један од њих.

Уместо закључка, имајући у виду да здраворазумско размишљање базирано на искуству често претходи научном и подстиче га, наводимо мисао Иве Андрића, исказане у препознатљивом тону:

“Тешко нама кад бисмо једног дана заиста постали они и онакви какви често замишљамо да смо или да бисмо могли бити, и какви – благо нама – никада нећемо успети да будемо!”

(Андрић, 1992, стр. 106)

ЛИТЕРАТУРА:

1. Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1988): *Depressive realism: Four theoretical perspectives*. In L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (pp.223-265). New York: Guilford.
2. Андрић, И. (1992): *Знакови њорег љуша*, Београд: БИГЗ.
3. Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4. Borkenau, P. & Liebler, A. (1993): *Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner ratings and measured intelligence*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 546-553.
5. Bohrnstedt, G. W. & Felson, R. B. (1983): *Explaining the relations among children's actual and perceived performances and self-esteem: A comparison of several causal models*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 43-56.

6. Brown, J. D. (1990): *Evaluating one's abilities: Shortcuts and stumbling blocks on the road to self-knowledge*. Journal of Experimental Social Psychology, 26, 149-167.
7. Brown, J. D. & Dutton, K. A. (1995): *Truth and Consequences: The Costs and Benefits of Accurate Self-knowledge*, Personality & Social Psychology Bulletin, 21, 1288 – 1297.
8. Dunning, D., Meyerowitz, A. & Holzberg, A. D. (1989): *Ambiguity and self-evaluation: The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability*, Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1082-1090.
9. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет.
10. Квашчев, Р. (1987): *Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу*, у: Истраживања у педагошкој психологији, Зборник 2, Београд: СДПС, 109-148.
11. Lewinsohn, P. M., Mischel, W., Chaplin, W. & Barton, R. (1980): *Social competence and depression: The role of illusory self-perceptions*, Journal of Abnormal Psychology, 89, 203-212.
12. Pajeras, F. (2000): *Self-Efficacy Beliefs and current Directions in Self-Efficacy Research*, Emory University.
13. Поповић, Б. (1988): *Буквар теорије личности*, Београд: СДПС.
14. Sedikides, C. (2000): *We're gorgeous...and well we know it!*, University of Southampton: New Reporter, 17.
15. Смиљанић – Чолановић, В. (1962): *Како наставници ојачају индивидуалност и социјалну прихваћеност ученика и разредну групу као целину*, Београд: Савремена школа, бр.1-2, стр.27-39.
16. Смиљанић - Чолановић, В. (1973): *Социометрија и коришћење социјалне перцепције*, Београд: Завод за уџбенике.
17. Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988): *Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health*, Psychological Bulletin, 103, 193 – 210.
18. Тубић, Т. (2000): *Сагласност учитеља и ученика у ојачању особина које утичу на школско постојање*, магистарски рад.
19. Feigold, A. (1992): *Good-looking people are not what we think*, Psychological Bulletin, 111, 304-341.
20. Felson, R. B. (1981): *Self and reflected appraisal among football players: A test of the Meadian hypothesis*, Social Psychology Quarterly, 44, 116-126.

21. Хавелка, Н: (1992): *Социјална перцепција*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 22. Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982): *The relationship between self and achievement/performance measures*, Review of Educational Research, 52, 123-142.
 23. Хрњица, С. (1982): *Зрелости личности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 24. Cross, P. (1977): *Not can but will college teaching be improved*, In New Directions for Higher Education, 17, 1-15, San Francisco: Jossey-Bass.
-

Summary: In this work, we try to answer some questions concerning self-perception, such as, whether correct self-perception is possible and is it necessary for a satisfactory functioning of an individual. Is correct self-perception characteristic of the most, or it is related only to the exceptional few? Does the more positive perception of our selves than it really is which is immanent to the majority of people, rests on their subjectivism or this means that we are not capable of establishing valid measuring criteria, which can give a detailed analysis of the process of self-perception. The analysis of the recent researches and of the most dominant concepts of correct self-perception and its importance could lead us to conclude that correct self-perception is very uncommon and unnecessary for successful functioning of a person. We could easily conclude that, in many situations, it is preferable to think better of ourselves than we really are. In order to find solution to these problems, and to establish criteria for correct self-perception evaluation, the author suggests that a concept of *subjective correctness* should be introduced.

Key words: self-perception, correct self-perception.

Резюме: Возможно ли точное самонаблюдение и необходимо ли оно для успешного поведения личности? Является ли точное самонаблюдение характерным для большинства людей, или это признак меньшего числа «одаренных»? Чем является имеющееся у большинства представление о себе, которое более положительное реального: результатом их субъективности или последствием невозможности определить критерий точности самонаблюдения, полностью описывающий особенности этого процесса? Анализируя преобладающие до сего времени понятия о важности точного самонаблюдения, как и результаты последних исследований этого вопроса, сделан вывод что точное самонаблюдение редкость, что оно не является необходимым для успешного поведения личности; а также, во многих обстановках, представление о себе которое более положительно реального - желательно. Как решение изучаемых проблем в определении критерия точного самонаблюдения, автор предлагает введение понятия «субъективной точности».

Стежневые слова: самонаблюдение, точное самонаблюдение.

ИСТОРИЈА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

МР САВА МАКСИМОВИЋ

Основна школа

"Добросав Радосављевић Народ"

Мајур, Шабац

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371 (73)

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.205-217

Примљено: 15. 11. 2001.

ШКОЛСКИ СИСТЕМ У АМЕРИЦИ ДАНАС

Резиме: У САД школе су државне 85%, а 15% су приватне. Свака од 50 држава има сопствене законе о систему школовања. Не постоји државни наставни програм, али постоје обавезни предмети за све основне школе. Већина средњих школа има обавезне предмете, али постоје значајне разлике у броју часова. Министарство просвете је 1979. године формирало Комисију за проучавање школског система и побољшавање квалитета наставе.

Кључне речи: образовање, школски систем, закон, наставни програм, ученик, реформе, држава, комисије.

Сваке јесени скоро педесет милиона младих Американаца заврши око 100 хиљада основних и средњих школа и креће у нову школску годину. Пунећи учioniце од предшколског доба до 12. разреда, они у просеку похађају пет часова дневно, пет дана у недељи све до почетка лета.

Ови ученици су део најамбициознијег подухвата у историји образовања, а то је покушај Америке да образује целокупно становништво. Циљ овог подухвата је да се постигне општа писменост и да се сваком појединцу омогући да стекне знања и вештине које су неопходне за побољшање како личног, тако и општег благостања. Мада овај циљ још није остварен у потпуности и даље је циљ коме тежи амерички образовни систем. Напредак који је досад учињен значајан је и по свом обиму и по образовним методама које су развијене у току овог процеса.

Око 85% ученика у Америци похађа државне школе (школе које финансирају порески обвезници). Осталих 15% похађају приватне школе за које њихови родитељи плаћају специјалну школарину. Од пет приватних школа четирма управља црква, синагога или нека друга верска организација. У оваквим школама верско образовање је део наставног програма који обухвата и традиционалне курсеве читања, математике, историје, географије и природних наука (верских предавања нема у државним школама).

Укупни трошкови оба образовна система (приватни и државни) премашују 190 милиона долара годишње. Ко одлучује о томе колико ће се новца утрошити на плате за наставнике, нове компјутере и додатне књиге? Приватне школе које се држе државних стандарда, користе свој новац од школарине на онај начин за који они сматрају да је најбољи. Расподелом новца од пореза управљају одбори на нивоу државе или те области. Исто важи и за одлуке о школском наставном програму, наставном особљу и глобалном тестирању ученичког знања.

ОБРАЗОВАЊЕ – СТВАР ЛОКАЛНИХ ВЛАСТИ

Од Хаваја до Делавера, од Аљаске до Луизијане, свака од 50 држава у САД-у има сопствене законе о систему школовања. Од државе до државе неки закони су исти, а неки се разликују. На пример:

1. Све државе захтевају да млади људи похађају школу (старосни ниво се разликује: у 32 државе је то доб до 16. године, а у 8 држава до 18 година). Према томе, сваком детету у Америци се гарантује највише до 13 година школовања. Ово важи за све, без обзира на расу, религију, пол детета или неки физички недостатак, чак и ако дете не зна енглески језик.
2. Неке државе имају јаку улогу у селекцији наставних материјала за ученике. На пример, државни комитети могу одлучивати које ће уџбенике и од ког издавача финансирати државни фонд. С друге стране, одлуке о куповини приручника су остављане локалним школским властима.

Американци имају јаку потребу да упознају своју децу са главним проблемима у држави, а то су: загађивање животне средине, нуклеарно наоружање,

криминал и дрога. Због јавног притиска многи васпитни одбори су у своје наставне програме унели и курсеве о битним проблемима.

ШТА УЧЕ ЂАЦИ У АМЕРИЦИ?

Ученици у Америци пролазе неколико нивоа школовања, а самим тим неколико наставних програма, на њиховом путу до средње школе. Они похађају:

1. Основну школу. По извештајима Федералне владе “основна школа” траје 8 година, почев од предшколског. Али, у неким местима основна школа траје само 6 година. И понекад се 4, 5. и 6. разред називају “нижа основна школа”.
2. Средњу школу. Она обично траје 4 или 6 година, од 9. до 12. разреда. У неким областима 7, 8. и 9. разред се називају “јуниорска средња школа”. Али, ако се ти разреди допуне 10, 11. и 12. разредом, онда се тих шест разреда називају “сениорска средња школа”.

Мада у Америци не постоје државни наставни програми, ипак постоје одређени предмети који су обавезни у свим државама без обзира који је систем школовања. Скоро свака основна школа обезбеђује предавања из следећих предмета: математика, енглески језик, лепо писање, природне науке, друштвене науке (историја, географија, право и дужности грађана, економија), музичка уметност и физичко васпитање. У многим основним школама уведени су курсеви из информатике и рачунарства. А у неким школама, у вишим разредима основне школе, може се учити и други језик осим енглеског.

Већина средњих школа има исте обавезне предмете: енглески језик, математика, природне науке, друштвене науке и физичко васпитање. Али постоји огромна разлика у броју часова које поједини школски одбори захтевају за ове предмете.

У неким средњим школама, на пример, ученици морају имати математику три године пре него што дипломирају.

Школски саветници помажу ученицима у избору предмета који се крећу од академских до стручних. У већини случајева средње школе нуде неколико година математике, природних наука и других општих предмета. Након што заврше ове предмете, (на пример, једна година учења националне историје) уче-

ници могу узети и додатни предмет (на пример, једна година учења европске историје или једна година учења политичких наука).

Остали изборни предмети се разликују од школе до школе. Неке средње школе су специјализоване на крају за одређене предмете: пословна економија, индустријска трговина, страни језици. Ученик који планира да постане лекар похађаће школу која нуди пуно предмета из природних наука.

ГРЕШКА У СИСТЕМУ?

Почетком 80-их најпопуларнији предмети били су физичко васпитање, музичко, основна енглеска граматика, возачка обука, здравствено образовање и тзв. радионица (конструисање и поправка алата и машина), брачно образовање и вођење домаћинства.

Овај тренд у избору предмета засигурно није водио ка академском нивоу. О овом проблему вођене су многе дебате раних 80-их. Ипак је та могућност за избор курсева задовољила неке идеале који су Американцима врло битни:

1. стицање образовања које ће припремити особу за одговарајући посао, било да је то рад на компјутеру, у канцеларији, пољопривреди или трговини;
2. могућност да се учи тема према својим сопственим интересовањима - било да је посреди развој детета, политичке науке или страни језик;
3. могућност да откријете и развијете свој таленат у музици, креативном писању или керамици.

Визија о школи као месту где ће се остварити ови циљеви није нова, али до 50-их година школски одбори су били ти који су одлучивали који су то наставни програми који ће ученике најбоље припремити за продуктиван живот после средње школе.

Тренд 60-их и 70-их је био да се ученицима понуди већи избор предмета. Почетком 80-их, родитељи и наставници су поново разматрали овај проблем. Један од разлога за забринутост је био то што је омогућавање већег избора предмета довело до опадања просечних резултата на стандардизованим тестовима из математике, читања и природних наука.

Тестови који су се користили за различите нивое и године, пријемни испити на факултетима показали су пад у постигнутим резултатима. Професори

на факултетима и пословни људи су почели да се жале да су дипломираним средњошколцима потребни допунски курсеви из читања, математике и писменог састава. Око 99% одраслих Американаца се изјаснило да зна да чита и пише у анкети која је спроведена 1980. године. Али критичари тврде да је 13% седамнаестогодишњака у Америци пулуписмено. А то значи да нису умели да се носе са свакодневним захтевима као што је читање одштампаних упутстава, попуњавање формулара.

Била је ово забрињавајућа вест. По мишљењу Американаца школе су гаранти да ће следеће генерације бити добро информисане и бити самопоуздани грађани. Да ли је систем изневерио неку децу? Били су испитани сви могући разлози за пад просечних резултата, а о томе се и писало у новинама раних 80-их година. Окривљени су издавачи који су штампали исувише једноставне књиге. Састављачи тестова су критиковани због лоших питања. Окривљена је и телевизија због утицаја њених неинспиративних програма (а процењено је да Американци доби од 6 до 19 година у просеку гледају телевизор 25 часова недељно). Школски одбори су окривљени да не плаћају довољно наставнике за њихово усавршавање, а родитељи су окривљени да не воде довољно рачуна о томе да ли су њихова деца урадила домаћи задатак.

Било је лако у том моменту увидети колико је амерички образовни систем узнапредовао од свог почетка, пре 350 година.

ПУРИТАНЦИ И ОБРАЗОВАЊЕ

Американци воде порекло од енглеских колониста који су дошли на источну обалу Северне Америке на почетку XVII века. Највећа група тих колониста, пуританци, основали су своју колонију у Масачусетсу (Massachusetts) 1630. године. Као и остали који су дошли у Америку, пуританци су тражили слободу за исповедање своје вере - слободу коју нису имали у својој домовини.

Једна од ствари у коју су пуританци веровали јесте да сваки човек мора знати да чита Библију. Стопроцентна писменост изгледала је као сан у XVII веку. Само неколико година након доласка они су предузели мере да створе образовно-школски систем у колонији:

1. Године 1634. отворили су школу “Латинска граматика”, школу за оне који су желели да упишу факултет.

2. Године 1636. основан је колеџ на Харварду за образовање свештеника.
3. Године 1634. и 1638. пуританци су донели *Закон о ойорезивању имовине* ради општег добра и за одржавање школа.
4. Године 1642. и 1647. донесен је закон који је захтевао да сви родитељи омогуће својој деци да науче да читају.

Према томе, за мање од 20 година пуританци су увели два закона који још имају утицаја на америчку младеж: обавезно школовање и плаћање државног пореза за школе. Ситуација је била другачија у другим британским колонијама у Северној Америци. У Пенсилванији, нпр., где је било неколико различитих верских група, одлуке о систему образовања су биле препуштене црквеним вођама. У јужним колонијама, као Вирџинија, они који су могли да приуште татора унајмљивали су га за њихове синове (а понекад и за ћерке). Старији синови богатих земљопоседника слати су у Енглеску на студије. Понекад би земљорадник дозвољавао да образован и писмен човек обучава читању сиромашну децу белаца, па и црнаца. Али, углавном, обичај је забрањивао да деца робова уче да читају.

У колонијама млади људи и жене су могли научити да читају тако што би постали шегрти. Обичај је био да дечаци и девојчице живе код породица где раде (пекаре, штампарије). Газда би за узврат обећао да ће их научити занату и читању. Та пракса је пренета у Северну Америку.

ОБРАЗОВАЊЕ У НОВОЈ ДРЖАВИ

У току XVII века Енглези су наставили да развијају нова насеља дуж источне обале континента (Швеђани, Холанђани, Немци и остали Европљани су се такође настанили у овим колонијама). Свака колонија је развила сопствену економију, локалну власт, верску и културну традицију. Већина верских група били су протестанти.

Четвртог јула 1776. године тринаест колонија је потписало *Декларацију о независности* и кренуло у рат за независност од Енглеске. Рат за независност су добиле 1781. године и извојевале повољне преговоре 1783. године. Али тек 1789. године су формирале своју националну владу. Облик и права нове владе, која су записана у уставу, одређени су после много расправа и компромиса.

Нове Сједињене Државе су требале бити федерална република са снажном централном владом која би представљала цео народ.

Државе се нису лако одрекле својих политичких моћи у корист нове централне владе. У ствари, десети амандман који је дат у уставу гарантовао је да су “права која нису додељена уставом САД-а резервисана за владе држава. Једно од ових резервисаних права је било право да свака држава омогући образовање свом народу”.

У ствари, на крају XVIII века основно образовање у САД-у је било у локалним рукама. Државна влада је дозвољавала мањим областима (градовима и селима) да сами спроводе и управљају својим основним школама. Веома често су ове школе биле у зградама са једном просторијом, једним наставником за све ученике. Наставник, кога је ангажовао градски комитет, требало је да предаје оно што је локална заједница очекивала.

Какву врсту образовања су Американци желели за своју децу 1800. године? У крајњем случају они су желели да свако дете научи да напише своје име, да зна основне рачунске операције и да научи локална правила понашања. Највише од свега су желели да науче да читају.

Први колонисти су веровали да је писменост веома важна за очување слободне вероисповести. Раних 80-их Американци су такође веровали да је умеће читања веома важно на очување демократске републике. Томас Џеферсон, трећи председник САД-а, сматрао је да сваки Американац треба да добије најбоље образовање. Он је осећао да је то једини начин који гарантује “очување слободне”.

Неколико вођа у Џеферсоново време су сматрали да треба увести национални систем образовања са истим стандардима за школе у свим државама. Али ниједан од ових планова није остварен. Американци су желели најбоље образовање за своју децу, али су се плашили владиног државног управљања образовањем.

ПРВИ ИЗАЗОВИ, ПРВЕ РЕФОРМЕ

И тако је одлучена будућност: образовање у САД-у је требало да остане у рукама државе и локалних власти. Али, док национална влада није одиграла никакву улогу у обликовању система образовања, многи национални догађаји јесу.

Деветнаести век је био век великих промена у САД-у. До 1851. године била је 31 држава са преко 23 милиона људи.

Средином XIX века нагло је порастао број челичана, железница и других гигантских индустрија.

Индустријализација је довела до пораста великих градова – поготово у северним државама.

Број емиграната, који је био око 2 милиона 40-их година, наставио је да расте до краја века (између 1820. и 1920. близу 33 милиона људи је емигрирало у Америку).

После 1840. године почео је да пристиже и први велики број католика емиграната. Након 1870. године многи од њих нису говорили енглески језик. До тензија је долазило због културних разлика између новопридошних и оних који су већ живели у Америци дуже време.

Између 1861. и 1865. године трагични грађански рат је разделио Америку. Северњачка и јужњачка војска бориле су се једна против друге уз много људских жртава и материјалне штете. Једна од добрих страна овог рата је било укидање ропства.

Сви ови догађаји и промене извршили су огроман притисак на образовање у Америци. Од 1830. године реформатори као што је Хорас Ман, покушавали су да побољшају квалитет школа у свим државама. Реформатори су нарочито желели да ураде три ствари:

1. да што боље обуче наставнике,
2. да неке одлуке које су доносиле обласне власти врате државној влади,
3. да повећају упис ученика у основне школе.

Међутим, миграције становништва, урбанизација и културне тензије су повремено ометале ове покушаје реформи. Али, још су постојале одређене идеје које нису нестале. Декларација о независности се читала сваког 4. јула и подсећала Американце да су ”сви људи једнаки, и да имају право на живот, слободу и тражење своје среће”. Американци су такође веровали да је право на основно образовање такође неотуђиво. Због предрасуда неке групе људи, као што су црнци, индијанци и младе жене, морале су да чекају дуже на ово право. Нека побољшања су учињена у XIX и XX веку.

Између 1820. и 1860. године отворане су државне средње школе широм Америке. Све до XX века циљ ових школа је био да понуде латински језик и друге академске курсеве да би се ђаци припремили за колеџ.

Године 1852. у Масачусетсу донесен је први закон о обавезном школовању. То се односило на децу од 6 до 16 година. Током следећих неколико година и друге државе су донеле сличне законе.

Године 1917. Конгрес је донео Смит-Хугов закон о обезбеђивању федералног новца за средње школе које имају стручне предмете. Овај акт је довео до повећања броја курсева из одређених грана трговине и индустрије.

НАСТАВНИ ПРОГРАМИ У XX ВЕКУ

Почетком XX века обавезно школовање је било присутно у целој Америци. Вековни сан о свеопштој писмености се коначно и остварио. И више од тога, школе су постале центри за американизацију емиграната из целог света. Међутим, остала је још једна веома важна ствар о којој се требало договорити, а то су били наставни програми.

Неки реформатори су почетком 1900. године желели да средње школе имају модерне предмете као што су историја, природне науке и писани састави на енглеском језику. Такође су захтевали да средње школе имају и изборне предмете. Филозоф Џон Дјуј (John Dewey) и предавач Франсис Вејленд Паркер (Fransis Wayland Parker) су желели да уведу промене у методама предавања, чак и у њиховим циљевима. Они су сматрали да школе треба да помогну у развијању посебних способности сваког детета и да предмети треба да буду прилагођени дечијим могућностима. Њима се нису свиђале класичне методе предавања, сматрајући да свака школа треба да буде мала заједница у којој ученици имају осећај за интерес целе групе. Ови предлози о предавањима која су прилагођена способностима сваког детета, широко су прихваћени, а методе су примењиване у лабораторијској школи на Универзитету у Чикагу од 1896. до 1904. године и постале познате као “прогресивно учење”. Индивидуализована предавања су и даље важна идеја у америчком систему образовања, а учење “кроз рад” се и даље високо цени у развоју детета.

Године 1918. Комитет асоцијације државног образовања и Организација наставника су објавиле нових седам циљева средњег образовања. Циљ је био да

се ученици образују из: 1) здравственог васпитања, 2) стицања нових вештина, 3) породичног живота, 4) занатских вештина, 5) права и дужности грађана, 6) правилног коришћења слободног времена, 7) моралног понашања.

Школски одбори широм Америке су жељно прихватили ове предлоге. Нови курсеви су додати наставним програмима које су сачињавали: историја, географија, природне науке и енглески језик. Спорт и остале ваннаставне активности су неслужбено постали део школских наставних програма. Од наставника се захтевало да припреме децу за живот.

УЧЕЊЕМ ПОСТАТИ ГРАЂАНИН СВЕТА

После 1920. године систем школовања од предшколског доба до 12. разреда остао је скоро непромењен све до Другог светског рата. Трагичан догађај довео је до промена које су утицале на институције у Америци, укључујући и школе. Родитељи, поготово млади брачни парови који су се венчали после рата, желели су да се њихова деца школују за свет после рата. У исто време амерички црнци и друге мање националне групе, захтевали су иста права на школовање као и белци. Године 1954. Врховни суд донео је одлуку којом се пракса одвајања црнаца у посебне школе проглашава неуставном. До 1955. године САД су биле нуклеарна сила, чланица УН-а и конкурент Совјетском Савезу за светски утицај. Послови су напредовали због нове технологије (нарочито компјутерске), а амерички утицај се ширио по целом свету. Телевизија је сваке вечери приказивала и уводила у америчке домове лица председника, забављача и људи из целог света. Научна открића отворила су нове тајне о звездама и атомима. Од 1950. до 1960. године дошло је до нових сазнања више него за целу људску историју пре 1950. године.

Школе су требале не само учити децу овим новим сазнањима него и помагати ученицима да постављају сопствена питања о томе. Метод истраживања, односно решавања проблема, а не само пуко меморисање чињеница, постао је врло популаран. Наставним програмима су придодати нови научни курсеви. Федерална влада је почела да троши милионе на развој нових научних програма и на образовање наставника који ће их користити. Такође је доста уложено и у програме за ученике који имају потешкоћа у учењу. Раних 80-их година Феде-

рална влада је трошила од 8 до 10 хиљада долара годишње на основно и средње образовање.

Међутим средње образовање није било довољно за многе Американце. Родитељи су почели да захтевају програме који ће њихову децу припремити за факултете. Све више и више Американаца је гледало на факултет као на карту за диплому правника или лекара, за добар положај у влади или положај менаџера у некој доброј фирми.

ПРЕМА XXI ВЕКУ

Касне 60. и ране 70, доба америчког учешћа у рату у Вијетнаму, биле су тешке за све Американце. Употреба дроге је постала проблем чак и код тинејџера. И без обзира на брзо развијање нових, добро опремљених школа, ученици су почели да их напуштају и пре дипломирања. Просечни резултати на тестовима су опадали.

Да ли су млади људи били разочарани због рата? Да ли су били збуњени због сукобљавања интереса које су гледали сваког дана на телевизији? Један од начина да се помогне ученицима да се суоче са овим проблемима било је увођење нових атрактивних програма. Али водећи предавачи су тврдили да су се школе удаљиле од свог главног задатка, а то је да стимулишу и образују ученике и да им школовање представља изазов.

Министарство просвете које је основано 1979. године спонзорисало је комисију која је требало да испита питања са тестова. Године 1983. комисија је дала неколико предлога: повећати број часова дневно и продужити школску годину, установити нови наставни план (4 године енглеског језика, 3 године математике, природних и друштвених наука, једна година рачунарства и информатике) и побољшати стандард предавања. Поново су реаговали школски одбори. Смањен је избор курсева.

Као резултат ове бриге за боље резултате, резултати на тестовима су се заиста поправили и многе школе су се вратиле основним принципима образовања.

Школе су се поново суочиле са новим изазовима. Морале су се борити са великим приливом емиграната од којих многи нису говорили енглески језик. Школе су морале изаћи у сусрет захтевима заједнице да наставни програми воде рачуна и о култури деце која похађају наставу. Морале су осигурати да ученици

развијају основне вештине за посао, и да изађу у сусрет нетрадиционалним ученицима, као што су мајке тинејџерке.

Школе су почеле да обучавају наставнике који ће предавати енглески као страни језик, а у неким заједницама су основане двојезичке школе. Многе заједнице су са наставницима и школским администраторима радиле на томе да се наставни планови мало одвоје од европског приступа, а да се уведу проафрички и проазијски предмети. Они су веровали да ће то помоћи деци чији су преци дошли из ваневропских земаља, да стекну самопоштовање, а исто тако да деца чији су преци из Европе, цене и друге културе. Пошто су школе за многе људе њихов једини контакт са државним органима, неке заједнице су основале школе које су имале саветовалишта, установе за бригу о деци, које су пружале здравствене и друге социјалне услуге. Школе су радиле на томе да се развијају технике размишљања за 70% ученика који иду даље на факултет. Овим ученицима је требало омогућити да иду у корак са савременом технологијом. По речима комисије: јака основа, жеља да се ради и диплома средње школе биле су некад све што је било потребно за почетак у Америци, што више није тако. Добро развијене умне способности, стална жеља за учењем и способност да своје знање примене у послу, нови су предуслови за будућност младих људи, за успех на послу и економско благостање целе нације.

Председник Буш и гувернери свих 50 држава су 1989. године поставили шест основних образовних циљева које треба остварити до краја века, а то су:

1. да сва деца крену у школу спремна да уче;
2. да 90% ученика средњих школа дипломира;
3. да сви ученици у току свог школовања стекну знања из стручних предмета на одговарајућем нивоу;
4. да амерички ученици буду први у свету из математике и природних наука;
5. да сваки одрасли Американац буде описмењен и да поседује способност да функционише као грађанин и радник;
6. да у школама нема дроге и насиља и да се омогуће услови и атмосфера за учење.

Две године касније, 1991, влада је објавила извештај о томе колико се напредовало у постизању ових циљева. Извештај је показао да је учињен напредак у постизању већине ових циљева, али да сви – школе, ученици и влада - морају радити веома напорно да би се ови циљеви остварили до краја века.

Summary: Eighty-five percent of schools in USA are state schools, while the rest of fifteen percent are private ones. There is no state curriculum, although some subjects are obligatory for all elementary schools. Most secondary schools have obligatory subjects, too. However, they significantly differ in number of lessons. In 1979, Ministry of Education founded a Committee, whose task was to study and examine the existing school system in order to improve the quality of education.

Key words: education, school system, law, curriculum, pupil, reforms, state, committees.

Резюме: В США 85 % государственных и 15% частных школ. Каждая из 50-и штатов имеет свои собственные законы о школьной системе. Государственная программа обучения не существует, но существуют обязательные предметы для всех начальных школ. Большинство средних школ имеет обязательные предметы, но существует огромное различие в количестве уроков. В 1979-ом году Министерство образования формировало Комиссию для рассмотрения школьной системы и улучшения качества обучения.

Стержневые слова: образование, школьная система, закон, учебная программа, ученик, реформы, государство, комиссии.

ДР СТОЈАН БЕРБЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 61 (091) : 929 Lazić, Ђ.

VIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.219-233

Примљено: 10. 11. 2001.

**ЗДРАВСТВЕНИ ПРОСВЕТИТЕЉ ДОКТОР ЂОРЂЕ ЛАЗИЋ
– НЕИСЦРПНА ЕНЕРГИЈА ДУХА**

Резиме: Примаријус др Ђорђе Лазич (1908-1990), Сомборац рођењем и делом, инфектолог и хирург, дугогодишњи управник Опште болнице и начелник Инфективног одељења, човек који се никад није одвајао од опште лекарске праксе и који је позиван да буде наставник Медицинског факултета у Новом Саду, значајно је доприносио и *здравственом васпитању* грађана и омладине. Његова предавања на јавним трибинама била су изузетно добро посећивана, чему су допринесли како велика популарност доктора Лазича, тако и његов реторички таленат, којим је лако привлачио пажњу слушаца, међу којима беху не само грађани већ и бројна омладина. Упамћен као лекар који је успешно лечио многе болести, толико успешно да су му долазили пацијенти из многих крајева и изван сомборске општине, доктор Лазич је често пружао помоћ ученицима и студентима бесплатно, као и сиромашним појединцима, а као дугогодишњи управник и Средње медицинске школе и *предавач* више медицинских предмета остаје у захвалном сећању неколиких генерација својих ученика који су и данас активни на многим медицинским пословима. Одужујући се свом врлом суграђанину, који је следио пут значајних сомборских и српских лекара попут доктора Константина Пејчића, Милана Јовановића Батута и Радивоја Симоновића, Сомборци су једној улици подарили име доктора Ђорђа Лазича, а на Инфективном одељењу поставили спомен-плочу у његову част.

Кључне речи: здравствени просветитељ, историја медицине, Ђорђе Лазич.

1.

Доктор Ђорђе Лазич је лекар који је утиснуо трајан печат своје личности у свест Сомборца који су живели у његово време.

Рођен је 1908. године, уочи Првог светског рата, у сомборској вароши која је у оно време била једна од већих у српском роду. Родитељи су му били, као што је и иначе чест случај код српских интелектуалаца, земљорадници, а живели су на периферији града, која и данас носи назив Прњавор, заправо у оном крајку вароши који се наслања на гробље и скромни манастир Св. Стефана, одакле су у свет одлазили и неки други значајни Сомборци, међу којима и сликар Сава Стојков.

Ђорђеви родитељи, који су с почетка били надничари, успели су својом упорношћу и вредним радом да саграде кућу од набоја у улици Милоша Обилица, али су убрзо, отварањем трговинске радње и пекаре, успели да остваре и солидан капитал¹.

Млади Ђорђе је завршио основну школу и гимназију у Сомбору.

Као гимназијалац, попут многих других сличних младих људи, помагао је родитељима и у кући и ван куће. Тада је упознао и чувеног доктора, историчара, геоморфолога, планинара и публицисту - Радивоја Симоновића, који је лекарским послом залазио и у кућу Лазића, а запазивши интересовање младића за медицинске теме, подстицао ту радозналост.

Медицинске студије доктор Лазић започео је у Загребу.

Већ ту се определио за припадност напредном левичарском покрету, а против национализма и шовинизма.

Поред студија медицине, слушао је, казују сведоци, и предавања на филозофији, па и полагао испите, а слушао предавања и на биологији!

Медицинске студије је окончао успешно и са одликом 1933. године.

Након обавезног лекарског стажа и одслужења војног рока у Скопљу отворио је приватну лекарску ординацију на Венцу Живојина Мишића, на углу са данашњом улицом Вере Гуцуње³, и убрзо стекао бројну клијентелу, у чему му је помагао и доктор Радивој Симоновић, који је у младом лекару препознао успешног, амбициозног стручњака. А доктор Лазић је као хуманиста бесплатно лечио унесрећене, сиромашне, студенте и ђаке. Помагао је новчано и илегалну Комунистичку партију, а био је и међу малобројним Сомборцима који су радили на организовању 1937. г. ОМПОК-а (Омладинског културно-привредног покрета).

Маја 1938.г. жени се Софијом, Цотом, девојком из угледне и богате породице Ненада Бугарског и усељава се у скромну кућу у данашњој улици Вељка Петровића³, из које ће се касније преместити као лекар у купљену повећу при-

земну кућу на Венцу Живојина Мишића бр. 29, у којој и данас живи повремено његов син Панта, лекар такође, када се у Француској зажели родног краја.

Учествује у априлском рату 1941. и бива заробљен, а потом и рањен, па лечен у Београду. После повратка у Сомбор, ради опет као приватни лекар, а наставља и да материјално помаже КПЈ и да се виђа са члановима КПЈ. То није остало без одјека, јер већ у новембру бива ухапшен од мађарске полиције. Ро-бије га спасавају његови ближњи, пре свега таст Ненад Бугарски, адвокат и земљопоседник, који познатом адвокату Груберу за ангажовање исплаћује велику своту новца. Слобода је била привремена, јер у фебруару идуће године поново бива ухапшен, али је сада изведен пред Преки војни суд, из чијих канци једва успева да се ослободи уз помоћ адвоката и пријатеља и да пређе у надлежност редовног суда, који га ипак осуђује на шест месеци строгог затвора. Сада, међутим, на сцену ступају колеге лекари неспрске националности, др Антон Рил и др Јулије Табори, који лекарским уверењима одлажу извршење казне, а након што се др Лазич подвргне операцији слепог црева, упућују га у Пешту на даље лечење¹.

По повратку у Сомбор поново је у вези са припадницима НОП-а и уступа им свој подрум за илегалне састанке.

Крајем 1943. године поново је ухапшен и интерниран у Бајшу, а после пет месеци и Велику Моравицу, где ради у болници као лекар асистент при операцијама. Средином 1944. године, уз помоћ и савет немачког лекара, колеге на послу, успео је да побегне и да се врати својој кући, живећи потом у дубокој илегалности све до ослобођења града.

Одмах по доласку Црвене армије и НОВЈ у Сомбор, др Лазич је постављен за прочелника Санитетског одсека Команде подручја Сомбор, што је почетак будућих великих напора у организовању и цивилне и војне санитетске службе, уз сарадњу, дакако, и других институција и појединаца. Посебно је важно тадашње формирање Болничког центра број 2, односно Партизанске болнице, у којој је лечено током рата-за нешто више од пола године - око шест хиљада рањеника и болесника. Др Лазич се тада истакао не само као добар и прилежан организатор већ и као врстан предавач на Народној универзитету, на коме су за грађанство држана предавања из медицине.²

Предавања из области здравственог васпитања држао је често и касније, одазивајући се на бројне молбе различитих институција. А сале у којима је гостовао, обично су биле препуне пажљивих слушалаца.

Почетком јула 1945, кад је рат био престао, демобилисан је као и многи други и постављен за шефа Медицинског одељења при Народноослободилачком одбору Сомбора, а октобра следеће године за руководиоца, односно референта Одељења за народно здравље среза Сомбор.

Међутим, најзначајнија његова лекарска и друштвена функција започела је 30. маја 1947, када је од Градског одбора и његовог председника Грује Дедића постављен за вршиоца дужности управника Градске болнице. Практично је био непрекидно на том месту преко тридесет година, све до одласка у пензију године 1969: само је од јула до децембра 1948. г. радио у Главној покрајинској болници у Новом Саду.

Занимљиво је да, према сведочењу његових ближњих, за све то време никад није формално постао члан КПЈ, партије с којом је сарађивао у току рата.

Године 1949. положио је у Београду специјалистички испит из хирургије (постоје уверења да је пре тога вршио самостално оперативне захвате од маја 1945. до јула 1948. г.), па је уз посао управника радио и као лекар хирург на Хируршком одељењу. Године 1950. преузима од др Миленка Петровића и дужност начелника Инфективног одељења, остављајући полако по страни посао хирурга, да би 1957.г. положио у Загребу и специјалистички испит из заразних болести (постоје уверења, ради одобрења полагања специјализације, да је 1949.г. радио на Интерном одељењу, да је кратко 1953.г. био и вршилац начелника истог одељења, да је 1951. и 1953.г. неколико месеци радио на Дечјем одељењу, односно да је од октобра 1951. до марта 1953. вршио дужност и шефа Клиничке лабораторије и Екг кабинета).⁶

За све то време др Ђорђе Лазић је радио и у приватној ординацији опште медицине, а по укидању приватне лекарске праксе 1959.г. наставља са радом у амбуланти опште медицине, Дома здравља, јер се од лекарске опште праксе никад није одвајао.

Као уважен и цењен медицински стручњак биран је 1957. г. у Редакцијски одбор часописа "Медицински преглед" у Новом Саду.

Када је 1958. године по други пут основана Средња медицинска школа у Сомбору, постао је њен први управник и истовремено предавао и неколико предмета. Био је омиљен наставник, а према ученицима се односио са љубављу, док су га они прихватили као свог родитеља. Многи бивши ученици медицинске школе сећају се доктора Лазића са великим пијететом.

Према сведочењу професора др Страхиње Маринкова понуђена је доктору Ђорђу Лазићу године 1964. катедра на Медицинском факултету у Новом Саду, што др Лазић није прихватио, образлажући одбијање везаношћу за породицу и град. А према писању професорице Лепосаве Кљаић, и према документу који прилаже у својој књизи о доктору Лазићу, те године у децембру доктор Лазић је конкурисао за место наставника интерних болести на Медицинском факултету у Новом Саду, али је убрзо, у јануару 1965. г., одустао од конкурса из здравствених разлога, према сопственом писању.

Пошто је 1969.г. отишао у пензију, наставио је пуне две деценије да ради на подучавању студената медицине у свом скромном и топлом дому у Улици Вељка Петровића, практично све до смрти 28. марта 1990.г.

За свој ревностан рад др Ђорђе Лазић добио је 1964. г. Октобарску награду Сомбора, године 1970. од Покрајинског секретаријата за здравље звање примаријуса, а и 1978. високу Награду ослобођења Војводине.

Годинама је, такође, од 1963.г. вршио и функцију републичког посланика.

2.

Да је доктор Ђорђе Лазић био несвакидашња личност и лекар изузетних надарености и врлина, сведоче бројни његови пацијенти и сомборски грађани, али и лекари који су га знали. О томе казује и књига која је о њему уређена 1991. г. вредном руком моје наикадашње гимназијске професорице, Лепосаве Кљаић.

О стручности доктора Ђођа Лазића казују понајпре лекари који су са њим често долазили у контакт, остајући задивљени његовим свеобухватним знањем, а посебно богатством чињеница из инфективних болести и хематологије, као и његовом несвакидашњом интуицијом и аналитичким способностима.

Професор др Страхиња Маринков, који је са доктором Лазићем сарађивао у ратним данима у Сомбору, али и касније, и који је каријеру завршио као професор биохемије на Медицинском факултету у Новом Саду, овако казује о доктору Лазићу:

“На мене је оставио упечатљив утисак великог познаваоца медицине, веома радног, хуманог, а по темпераменту изузетно живахног... Са сигурношћу је установљавао дијагнозе и приступао лечењу одмах, онако како је и требало. Ни

један потез није му био узалудан. Његов дневни учинак био је много већи од учинка већине колега. Постизао је то без великог напора, увек сигуран у добар исход. То је последица доброг медицинског умећа, урођене интуиције, али и великог интелектуалног богатства.”¹

Професор др Ђорђе Табори, Сомборац, лекар пулмолог по специјалности, записао је и следеће:

“Две специјалности, константно праћење достигнућа савремене европске медицине, као и огромно искуство из опште праксе, чинила су доктора Лазића, по данашњим оценама таквог знања, суперспецијалистом.”¹

Професор др Рајко Игић, фармаколог, човек који је гимназију завршио у Сомбору а радио у разним медицинским центрима и установама, богатог искуства са светским научним достигнућима, казује и следеће о доктору Лазићу с којим је непосредно сарађивао као млад лекар:

“Др Лазић је био југословенски пионир за континуирану постдипломску едукацију. Говорио је често да се сваки лекар мора стално усавршавати, не само до пензије већ и после. Био је организатор бројних курсева, семинара, предавања и сусрета лекара. Желео је да се у Сомбору оформи центар за усавршавање, па је због тога на управну зграду доградио велику салу за предавање.”¹

А прим. др Срђа Трифковић, који је са доктором Савом Куцурски специјализирао инфективне болести баш на одељењу којем је на челу тада стојао др Ђорђе Лазић, овако описује свога бившег шефа и његов рад:

“Са нама је прво успоставио родитељску присност, у жељи да отклони стрепњу својствену сваком почетнику у присуству свог претпостављеног. Кад би се уверио да смо га доживели као родитеља, отпочињао је интензивно уливати у наше главе знања, као кроз левак. Тумачења су захтевала широк спектар медицинских грана, на високом нивоу, сигурно и убедљиво. Путем рендгена, табле са кредом у боји, шема, микроскопа, а и другим училима смештеним у његовој канцеларији, неизбрисиво је уписивао у наше памћење партију по партију медицинске науке. Оспособио нас је за електрокардиографију, вађење коштане сржи, и воде из плућа болесника. Знао је да факултет пружа само општа знања, а да је за праксу потребно познавање и најситнијих детаља, који понекад могу бити и пресудни. Ради тога није пропуштао да нам и на њих указује. Било је то могуће јер је у приземљу нашег заразног било тријажно одељење, у коме смо болеснике разврставали према утврђеној дијагнози. Радећи и ту уз нашег учитеља, уверили смо се да он изванредно познаје све специјалности, о чему су

сведочили интернисти, гинеколози, хирурзи, педијатри, психијатри и други који су долазили код њега на консултације.”¹

Од студената медицине који су му залазили у дом, на подучавање, издвајамо сведочење Владимира Ерга, који каже:

“Сем суштинског разумевања анатомије, хирургије, гинекологије, хистологије и других грана медицине, подстакао је у мени логичку мисао, потиснуо предрасуде и научио ме како треба истински радити, живети, волети и опстати...Поседовао је дар да пробуди радозналост и за “пространства” иза окука, која могу бити и кобна као и на ефемерност овог нашег живота. Попут чаробњака растакао је најнеразумљивије појмове да би их учинио видљивим, а потом их опет, са лакоћом, спајао у првобитну супстанцу. Током те анализе и синтезе указивао је на оно што је битно и што би могло бити.”¹

О човекољубивости, односно хуманости доктора Лазића наводим из исте књиге два примера.

Милева Боца, жена ратник, политички радник у послератном времену, начелник за здравствену и социјалну политику среза Сомбор, која је и по дужности сарађивала са доктором Лазићем, овако је описала његов рад:

“Сваки дан могле су се у ординацији видети масе колонизованог света... Лечио их је без и једног динара, саосећајући са њиховим мукама поновног обнављања огњишта. Посебно је био сентименталан према оболелим Ромима. Говорили су му: ‘Докторе, ти си циганска мајка!’ Доживљавао је он у контактима и неугодна изненађења, али однос према њима није мењао. Сећам се колико је био ганут када смо, као републички посланици, у Апатину обилазили Циганско насеље. Свртали смо у једну полумрачну баракицу у којој је лежао докторов пацијент. Угледавши доктора, сав згранут испустио је зделу са храном која се расула по лежају. Доктор је прискочио, прегледао га и оставио му новац за лек. На одласку смо чули речи: ‘О, доктор Лазићи дође у моја кућа. Љубим рука твоја’.”¹

Медицинска сестра Милка Кнежевић прича такође о конкретном случају:

“На гинекологију је донета породиља у тешком стању. Била је ноћ а бабица наслутивши најгоре позове доктора Лазића. Како је успео тако брзо да се појави, није ми било јасно. Међутим, трудница је већ током транспорта искрварила. Доктор је био ван себе и запитао бабицу: ‘Зар заиста нисте могли ништа предузети? Знате ли ви да ће њена деца остати сирочићи?’ Дирнуле су ме ове речи, а и бабица је заплакала.”¹

А да доктор Лазић није случајно слушао предавања и из филозофије и да није случајно имао широку културу, сведочи, пак, Сава Стојков, познати сомборски сликар. Он казује како га је у младости доктор Лазић и материјално помагао, али и подстицао на уметнички рад. Његов Прњаворчанин га је, вели, одводио и на њихов Јарош и казивао му: “Видиш ли, Саво, ту лепоту наше равнице. То сликај и нећеш зажалити!”¹

А др Страхиња Костић, професор на Филозофском факултету у Новом Саду, германиста, Сомборац пореклом, овако сведочи о доктору Лазићу и његовом односу према уметности:

“Одушевило ме је његово фино разумевање литературе и способност да о поезији, не само Лазе Костића, суди на основу познавања времена и околности под којима је одређени песник живео и радио. Изванредно је осећао и суштину поезије и песникове изражајне могућности. Осећао је оно што поезију одиста чини поезијом. Јасно је видео да су песници, попут Лазе Костића, деловали у зависности од времена и услова живота и рада. Такве његове процене о било ком песнику биле су прецизне.”¹

3.

Доктор Ђорђе Лазић се огледао у неколико медицинских дисциплина.

Највише пажње посвећивао је заразним болестима, што је и природно за начелника Инфективног одељења. То је и специјализирао, тиме се до краја професионалне каријере бавио. Патологија је тада била шароликија него данас, али су и тада постеле у приземљу одељења често биле попуњене незаразним болесницима који су боловали од различитих интерних обољења.

Др Срђа Трифковић сведочи о моћи сјајног запажања свога начелника када описује следећи догађај са одељења:

“Сећам се да сам једном устврдио да пацијент болује од малих богиња. Он је, не прилазећи болеснику, застао на вратима собе, са темена спустио наочаре, бацио поглед на болесника и после пар секунди рекао у ходу: ‘Нису, нису богиње. Болесник има светле пеге а не прљаво-црвене. Подај му калцијум!’ Послушао сам савет и на моје велико чуђење и дивљење пеге су заиста нестале. Након тога изговорио је један од својих сјајних добронамерних савета: ‘Видите, децо, свака болест има своју браву која има кључ. Добар лекар носи пуне цепове кључева, али калаузом се могу отворити све браве’.”¹

Забележено је да је посебно указивао и на постојање опасних лептоспироза, о којима се до тада није много знало нити се на те болести много обраћала пажња.

Бавио се доктор Лазић и хируршким болестима онолико колико је захтевала његова специјализација и пракса хируршка којом се није дуго бавио.

Хематологију је посебно волео, особито упорно проучавајућу неопластичне болести крви, па је и своје сараднике у томе подучавао.

Бавио се и геријатријом. Како и не би, када је гро његових болесника чинило становништво старије животне доби, које је патило од различитих дегенеративних болести, а посебно од реуматичних и кардиоваскуларних.

Гинеколошка проблематика му такође није била страна. Као и већина тадашњих практичних лекара морао је још из времена приватне праксе познавати женске болести, али и породиљство и проблеме раног вештачког абортуса.

Доктор Лазић се бавио много и здравственим васпитањем. Не само да је држао наставу у Медицинској школи у Сомбору већ је велик број предавања одржао за грађане на различитим трибинама, по позиву. А био је речит и занимљив говорник.

Међутим, оно што ни овај аутор није могао да одгонетне до краја, нити је нашао у сећањима лекара сарадника доктора Лазића као одгонетку, јесте да нема писаних нити штампаних стручних чланака са потписом доктора Ђорђа Лазића. Остаје тајна зашто је овај велики зналац медицине избегавао да своја сазнања ставља на папир и зашто су његова предавања, и на стручним лекарским састанцима, завршавала са описом појединачних случаја болести, углавном приказом болесника, а свега неколико кратких приказа туђих медицинских књига објавио је у новосадском Медицинском прегледу.

Најједноставнији одговор био би да је доктор Лазић своју енергију трошио на свакодневне лекарске активности, пре свега у амбуланти са пацијентима, и да није физички стизао да се посвети стручном писању.

Прихватајући ризик промашаја, овом аутору се, међутим, пружају две могућности разјашњења.

Једна је у самом богатом медицинском знању доктора Ђорђа Лазића: познато је да такви појединци понекад бивају врло критични према свом раду и знању и сматрају да сами не могу ништа ново да кажу, односно да су други стручњаци већ све битно рекли. Та бојазан онда спутава такве врле умове да се прихвате пера и папира, поготово ако су преангажовани свакодневним практичним послом.

Друга је могућност да је постојао страх од писане речи, који није редак ни код обичних људи ни код интелектуалаца. Вербална промоција, којој нагињу велики говорници, може да потекне не само из претходно смишљеног концепта већ и из импровизације, а да и поред свега буде блистава. Писана реч оставља трајан траг, који се може од разних појединаца детаљно анализирати и одмах и касније, па се могуће грешке лакше уочавају, а понекад и злоупотребљавају. Јака одговорност пред таквом писаном речју спутава накану да се она оствари.

Имам утисак да су обе наведене претпоставке могуће, оствариве код доктора Ђорђа Лазића и зато мислим да је штета што доктор Ђорђе Лазић није оставио записана своја медицинска размишљања, јер би она могла бити корисна медицинским стручњацима и данас. Поготово што је његово богато искуство било такво да би се зацело радо и са пажњом читало.

4.

Лично сам слушао приче о доктору Ђорђу Лазићу док сам још био гимназијалац. О њему се писале новине као о лекару чудотворцу, а говорило се често међу грађанима, а и међу сељацима у мом Станишићу, о лекару који је последња нада, о човеку који држи кључеве живота и смрти, па се могла чути и оваква опаска: “Бог на небесима, доктор Лазић на земљи!”

Толико се имало поверења у њега и његов лек.

А говорило се да не одбија никога да лечи, и да му услуга није скупа, као и да често неће ни свој преглед да наплати, а понекад сиромашном хоће и лек да поклони или да плати.

Имао сам прилику да видим и чекаоницу препуну пацијената који га жељно очекују, који у тишини ослушкују кад ће се огласити звек точкова фијакера или хук мотора аутомобила којима доктор долази. И кад би се пронео глас какве баке, јер бака је највише било, као: “Ево га, иде!” или: “Стиже!”, народ би се подигао са седишта и приклонио онима који су већ стојећки чекали пред докторовим вратима. Настајала је гужва, али не слична аутобуској, већ гужва у којој се чекало на међусобном одстојању, јер се знало да ће доктор сам одабрати оне које ће прве прегледати. А то су били тешки болесници, на којима се видело да пате, па труднице и деца, па пацијенти који имају убрзо последњи воз за своје село (а доктор је знао врло добро кад који возови долазе и одлазе), па његови стари познаници, па они који могу чекати без већих проблема итд. И јављали су се појединци, довикивали име доктора или своје име, како би их док-

тор приметио, позвао или охрабрио. А доктор би се брзо враћао из ординације, обучен сада у бели мантил, и прстом и гласом звао: "Дођи, Јоване, дођи!" Или: "Пустите оног малишу. Дођи, Стеване!" Или: "Бака Мацо, уђите, уђите!" И слично. И улазио би пацијент погружен, али срећан што не чека више. Па би се после кратког времена отварала врата ординације и пацијент би озарен излазио, а доктор би на сличан начин прозивао новог пацијента. А они који би устајали, а остајали непрозвани, враћали би се на своја седишта да и даље упорно очекују звук свог имена или прст који би их позивао да дођу.

А кад сам као лекар стажер започео да радим у Општој болници у Сомбору далеке 1966, односно после одслужења војног рока поново 1968. године, затекао сам доктора Лазића као управника Болнице и као начелника Инфективног одељења. Већ су га хватале године, бар се тако чинило, али је и даље био окретан, хитар, брз у покретима и лак на речима. Био је срдчан, али стално на другом месту, као ветар кад наиђе, очеше се о вас и одјурџи даље. Јурио је, онако онизак и тамнопут, брзог говора и брзих ногу, стално између места начелника и кабинета управника, између обавеза према друштвеним институцијама и према својим пацијентима.

Станку је имао довољну само изјутра кад би стизао на одељење и припремао се за визиту, или када би после визите одвајао повремено и себе и свој рад за нас који смо и са интересовањем и са зебњом чекали час подуке, али и час пропитивања.

Начелникова соба била је у приземљу. У њој смо учили школски, онако како смо науковали и на вежбама на факултету. Отварао је уџбенике и атласе, понајвише из хематологије, пропитивао да погодимо врсту крвних ћелија, па нам објашњавао оно што смо некад знали а у међувремену заборавили, или оно што раније нисмо ни чули ни знали. Гледали смо и на микроскопу препарате, и погађали. А он се, канда, није много ни љутио кад нешто не бисмо знали.

У сваком случају, терао нас је и подстицао, и нас стажере и своје специјализанти, да учимо и боље и више него што смо били навикли.

На визити, која је углавном брзо текла, застајао би задуже само тамо где је и сам осећао да је неопходно да нам понешто објасни, да нам укаже на одређене феномене болести. Није га интересовало, бар се нама чинило, оно што је јасно и што је свакидашње. А оно што је нама понекад изгледало неразјашњиво, он је брзо и са лакоћом одгонетао. Као лекар који много зна и који је много видео.

Сећам се, међутим, да је још био директор Болнице када сам радио на Интерном одељењу. Вероватно сам још обављао свој лекарски стаж. И сећам се да се др Лазић заинтересовао за неког свог пријатеља или пацијента, који је код нас лежао, па га је доктор Данило Чичовачки, мој ментор, интерниста који се посебно посвећивао проблемима кардиологије, водио до пацијентове постеле и показивао му електрокардиограм болесника. Говорили су нешто о могућем инфаркту миокарда. И као да сам тада, први пут, приметио да неки други специјалиста зна више о својој специјалности од доктора Лазића. Учинило ми се тада да је доктор Лазић препустио доктору Чичовачком и тумачење болести и тумачење електрокардиограма. Рекао је неколико небитних речи, задовољан стањем свог пријатеља, и отишао. И као да сам тада на неки начин схватио да се медицина може добро и сјајно знати у својој целокупности, али да се ипак нико не може суверено кретати у свим медицинским областима и да специјалиста одређене гране ипак, по правилу, зна највише. Поготово субспецијалиста.

Но, то није умањило у мојим очима знање и вредност доктора Лазића.

Знао је ипак више од других, а истовремено је био неисцрпне духовне енергије.

Стизао је на све стране, увек ведар и насмејан пред пацијентима.

Кад је изненада отишао у пензију, није се више појављивао ни међу својим пацијентима, ни у болници, а нисам га виђао ни на улици. Нестао је из сомборског јавног живота. Примао је у свом дому у улици Вељка Петровића само пријатеље, с којима је умео и даље ведро да ћаска, али и одабране студенте медицине, којима је преносио своје богато знање. Говорило се да је отишао увређен и повређен у пензију. Да су га неки доктори јавно, преко новина, а уз помоћ новинара, ружно увредили и облатили, максимално му повредивши људско достојанство и да политика није довољно енергично стала у његову одбрану. И да он преко тога није могао да пређе.

Дошао сам поново код њега, у његов дом, као млад интерниста и као приређивач књиге рукописа др Радивоја Симоновића “Човек изнад свега”. Молио сам га да буде један од рецензента. Јер је познавао доктора Симоновића и са њим се дружио и јер је могао понајбоље да послушне и оцени и рукописе Симоновићеве, које је многе морао и могао знати од раније.

Примио ме је у својој соби пуној књига, радо говорио о доктору Симоновићу, мало уморан од свега, али и даље хитар на речима. Без двоумљења је прихватио да прелиста и прочита рукопис и да изрекне свој суд и ни у једном моменту није посумњао да је потребно урадити поменути књигу.

А из тог сусрета посебно ми је остало у сећању да смо разговарали и о неким медицинским феноменима. И кад ме је велики маестро испраћао, рекао сам да сам у пракси запазио да неке болесне феномене не можемо да отклонимо стандардном терапијом, наученом на факултету, а он је додао оно што и сада памтим: "Кад дајете одређене лекове, колега, па се стање не побољшава, вреди покушати са супротним! То хоће да донесе успех!"

У рецензији коју је нетом приложио, написао је следеће:

"Лик др Радивоја Симоновића – једне од ретко племенитих и ретко продуктивних личности – остаје вазда присутан у нашој средини, али и ван ње, као сећање и подстицај садашњим и новим покољењима човекољубивих и мисаоних људи, који нештедимице, по узору на др Р. Симоновића, изгарају за добро човека.

Др Симоновић, лекар пре свега, али и врстан познавалац наука у целини, и у свему томе – како је лепо рекао др Стојан Бербер: човек изнад свега!, оставио је иза себе узорне рукописе. Говорити о др Симоновићу значи замашан и тежак подухват. Чини ми се да је др С. Бербер изабрао у томе прави пут: ненаметљиво и целовито је допустио да др Симоновић објасни сам себе кроз скупљене текстове који омогућавају читаоцу да сагледа комплексност личности њиховог творца.

Мишљења сам да би објављивање дела ЧОВЕК ИЗНАД СВЕГА, аутора др Стојана Бербера, било врстан допринос проучавању прошлости нашега краја, а и да у томе има и научног оправдања."⁴

После, кад је књига Симоновићева била готова, после бурних дешавања у која су се умешали и неки борци и сам Општински, па и Покрајински комитет Савеза комуниста (неко је напао Симоновића!), и кад сам му је однео, био је задовољан говорећи да је за такав рад потребан смисао за синтезу. И да су аналитички и синтетички духови често у разлазу и да се врло ретко оба налазе у истој личности.

После много година, када смо у Кардиоваскуларном диспанзеру основали јавну трибину "Медицина и око ње", на коју смо позивали само универзитетске наставнике и познате личности, сетио сам се и доктора Лазића и понудио му да и он гостује на нашој трибини. Одбио је, љубазно. Онако како је одбијао, вероватно, и друге понуде да се врати јавности и сомборској средини.

Не чекајући да напусти овоземаљски живот, а оцењујући га, као и многи, за изузетног лекара и човека, унео сам и њега и његово дело у своју књигу *Ис-*

Историја здравствене културе Сомбора, која је штампана 1980. године. Ставио сам га у ред наших сомборских и српских великана, одмах после Константина Пејчића, Милана Јовановића Батута и Радивоја Симоновића. Заједно са Надом Ћовић-Градић, првом лекаром хирургом у нас. Написао сам тада и следеће:

“Био је изузетан дијагностичар, одличан терапеут, са дубоким смислом за правилан психолошки приступ болеснику, са примерним хуманистичким односом према човеку. Био је прави народни лекар.”⁵

Време је потврдило моје писање: после именовања улице његовим именом, доктору Ђорђу Лазићу поставили су грађани и лекари 2000. г. спомен - плочу на некадашњем његовом одељењу. Недалеко од бисте његовог учитеља и пријатеља, др Радивоја Симоновића.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бербер, С. (1977): *Болнички центар број 2 1944-45. године*, Сомбор: Општински одбор СУБНОР-а.
2. Бербер, С. (1980): *Историја здравствене културе Сомбора*, Сомбор: Диспанзер за кардиоваскуларне болести.
3. Вучковић, З. (кћерка доктора Ђорђа Лазића), (26. 04. 2000): *Усмено саопштење аутору*, Сомбор.
4. Кљаић, Ј. (1991): *Доктор Ђорђе Лазић*, документи и сећања, Сомбор: Средња медицинска школа “Др Ружица Рип”.
5. Рецензија доктора Ђорђа Лазића о рукопису Радивоја Симоновића *Човек изнад свега* (припремио за штампу С. Бербер), Сомбор, 16.1.1976.
6. Продановић, Д. (јуни, 2001): *Здравство Сомбора од давнина до Ђорђа Лазића*, лекара (рукопис), Сомбор.

Summary: Djordje Lazic, hospital chief of staff (1908 – 1990) was a true citizen of Sombor, both by his birth and his work. He was a doctor, specialized in infectious diseases and in surgery. For many years, he had been the manager of General Hospital and head of Infectious Department. Djordje Lazic was a man who never left his work of a general practitioner, although Faculty of medicine in Novi Sad offered him to become a professor. He had significantly contributed to health education of citizens and the young, especially. His public panel lectures were always visited due to his personal popularity and his rhetoric gift, which helped him to hold the attention of young male and female listeners. As a physician, he had great success in curing many different diseases and accepted patients even from distant places of our country. Very often, doctor Lazic

used to give free medical help to pupils, students and poor people. For many years he had been the principal of Secondary School of Medicine, where he taught several subjects to many generations of medical workers. He followed the deeds of distinguished Sombor and Serbian doctors, such as Konstantin Pejčić, Milan Jovanovic Batut and Radivoj Simonovic. Paying a tribute to Dr. Djordje Lazić, residents of Sombor named a street after him and put a commemorative plaque in Infectious Department in his honour.

Key words: health educator, history of medicine, Djordje Lazić.

Резюме: Примариус др Джордже Лазич (1908 - 1990) грађанин града Сомбор по своме рођењу и достигнућима, инфекциолог и хирург, многолетњи начелник Общей болнице Инфекционог одељења, човек који никада не удаљава од общей врачебной практики, којег пригласили да ради као предавачем на Медицинском факултету у Новом Саду, значајно способствовао здравеоштителном васпитању грађана и младих. Његове лекције на општествених изјављивањима били су веома добро посещени, чему способствовао његова популарност и његов реторички талент; овим талентом он лако привлачио пажњу слушаоца, међу којима налазили су се не само грађани него и многи млади људи. Добро запамћен је лекар успешно лечивши многе заболелања, настолко успешно да до њега долазили су болни из различитих области, чак и ван Сомборског округа. Он често указивао бесплатну помоћ ученицима и студентима, као и неким сиромашним људима. Као многолетњи начелник и Средње Медицинске школе и предавач различитих предмета, остао је у благодарној памћењу неколико генерација својих ученика, данас радећих у многим областима медицине. Одавајући дуг овом достојном суграђанину, следившем путу значајних Сомборских лекара, као доктора Константина Пејчића, Милана Јовановића Батуца, Радивоја Симоновића, житељи Сомбора подарили су једној улици име доктора Джордже Лазича, а на Инфекционом одељењу у његову памћењу и част установили мраморну плиту.

Стежњиве речи: просветитељ здравеоштитења, историја медицине, Джордже Лазич.

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

ДР ДРАГАН СОЛЕША

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.13 : 681.31

VIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.235-245

Примљено: 21. 11. 2001.

ИНФОРМАТИЧКО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У овом раду се предлаже да се у условима брзог развоја информатичких и комуникационих технологија у свету, растућег знања о могућностима које оне пружају образовању, али и забринутости због постојећег стања и потенцијалима нашег образовног система у поређењу са развијеним европским образовним системима, покрене једна иницијатива под називом “Информатика за све наставнике” на основу које би се извршило информатичко описмењавање целокупног наставног кадра у Републици Србији. У раду се такође предлаже модел усавршавања наставника у духу нових информатичких технологија.

Кључне речи: информатика у образовању, информатичко усавршавање наставника.

1. Увод

Један од темељних циљева укупног развоја земље јесте постепени прелазак привреде са производње робе на производњу знања које је данас најважнији светски ресурс, и у овом веку ће важност тог сектора и даље јачати. Ако Република Србија жели подстицати уравнотежени и децентрализовани развој, смањивати миграцију са села у град и побољшавати услове живота у свим деловима Републике, онда је неопходно што пре иницирати радикалну информатизацију свих сектора рада, образовања, културе, здравства и живота уопште.

Интернет омогућава свим корисницима поглед у свет даље од њихових кућа, разреда или окружења у којима раде, они могу посећивати далеке музеје и галерије, библиотеке и истраживачке центре, комуницирати са пријатељима,

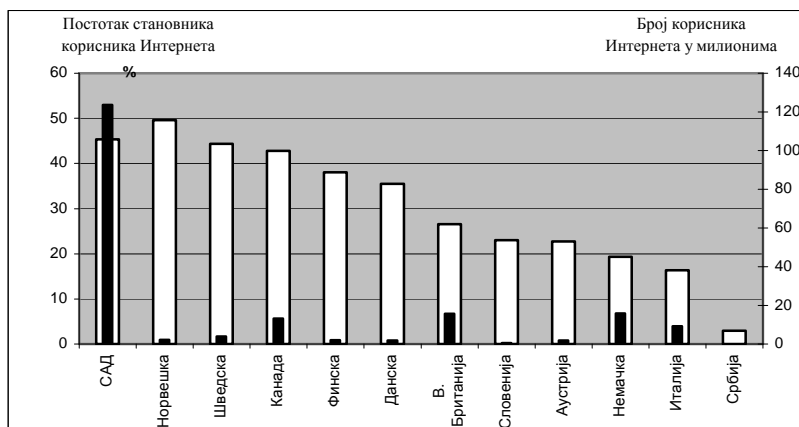
стручњацима и уметницима широм света, слушати предавања истакнутих професора удаљених хиљадама километара, читати часописе, гледати филмове или слушати музику у складу са својим интересима и потребама.

Управо стога треба подстицати образовање и оспособљавање наставника за коришћење мрежних ресурса (више се не ради само о настави информатике већ о трансформацији целокупне наставе), организовано прићи изградњи мреже намењене задовољавању свакодневних потреба оних који живе у малим заједницама, те системски изграђивати свест о важности информација и знања уопште за будућност Републике Србије.

Информатика је несумњиво главна полука развоја привреде и друштва у трећем миленијуму. Глобалне комуникације, електронско пословање и Интернет развијеном свету доносе све више богатства, развоја и демократије. Најразвијеније земље већ деценијама изграђују информатичко друштво које се темељи на знању, иновацијама, информацијама. Информатика, посебно њено главно оруђе - Интернет, постали су главна индустрија будућности и темељна инфраструктура друштва, главни покретач развоја, генератор привредног успеха и средство повезивања с међународном заједницом. Интернет који данас има готово 400.000.000 корисника достићи ће 2004. године милијарду корисника, а до краја 2010. године биће на располагању половини светског становништва. "Мрежа" ће постати централни облик и медиј свих врста политичког, економског, друштвеног и приватног деловања.

Док развијени свет уз помоћ информатичке технологије напредује великим корацима, ми стојимо на месту. Као илустрација нека послужи графикон у којем се види наше заостајање у развоју и примени Интернета (стање из 1999. године).

Графикон 1: Развој и примена Интернета у 1999. години



2. ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА И БУДУЋНОСТ ОБРАЗОВАЊА

Технологија може унапредити образовање. Међутим, исто тако треба знати да технологија неће имати прави утицај све док *наставници и ученици не открију како, где и зашто је примении*. Уз промишљено планирање, креативно вођство и јасне циљеве свака школа има потенцијал да искористи све образовне предности које проистичу из ефикасног коришћења технологија. Ефикасан софтвер и **on-line** ресурси за учење могу побољшати могућности учења. За искоришћавање најбољих постојећих образовних ресурса ученици и наставници све више морају користити мултимедијалне рачунаре. Путем мрежа, било локалних или глобалних на Интернету, ученици и наставници могу сарађивати са својим колегама на решавању проблема, размењивати идеје.

Сигурно је да је данас *информатичка писменост*, тј. познавање и способност практичне употребе основних алата и система из подручја информатичких технологија, *постала делом ошћиа писменост свакој појединца*. То значи да без познавања основних начела и без способности да користи информатичку технологију, појединац није оспособљен за активно и пуноправно учествовање у процесима унутар своје заједнице, односно унутар друштва. У 21. веку није могуће тврдити да је неко стекао одређен степен образовања, без обзира ради ли се о основношколском или факултетском образовању, уколико није стекао практична умећа и искуства употребе информатичких технологија, и то на нивоу адекватном степену образовања. Свака генерација ученика или студената која заврши своје образовање без нужног информатичког описмењивања представља озбиљан дугорочни проблем за напредак и развој нашег друштва.

Како рачунари постају софистициранији и како све више има доступних информација на Интернету те све више људи који раде on-line и исто тако наставних материјала који се темеље на рачунару, тако ће и сами рачунари постајати све вреднији ресурс.

Коришћење рачунара у настави значи пуно планирања унапред, одабир доброг софтвера, као и израду добрих планова по којима ће се ученици оријентисати при кориштењу рачунара и софтвера. Мултимедијални софтвер и комерцијални мултимедијални софтвери и они софтвери које су израдили наставници, представљају срж образовног софтвера.

Настава подржана рачунаром није најефикаснија ако је преликана у традиционалну учионицу. Да би се ефикасно користио рачунар, морају се развити нове методе и наставни материјали који су посебно израђени за рачунаре. Такође је потребно променити и начин на који ће се вредновати ученици. Наставници морају разумети и теорију поучавања на рачунару и исто тако морају знати користити рачунар.

Коришћење рачунара у настави има низ предности. Користећи рачунар ученици морају учити активно. Не могу само пасивно слушати наставника као што то чине на предавањима. Морају размишљати и учити уз помоћ рачунара. Наставници могу видети на који начин ученици уче, који су њихови проблеми и тако наставник може прилагодити свој час одређеној групи ученика.

Учење може бити индивидуализовано, сваки ученик може учити према својим способностима с обзиром на сложеност градива и на ритам учења. Ученици могу учити о темама које их више занимају. Учење уз рачунар је само по себи занимљивије и ученици се не досађују као на предавањима. Према нашим искуствима, ученици могу обрадити више материјала него уз књигу за исто време.

Врло је тешко почети користити рачунар само проучавајући приручнике и књиге. Пуно је теже израдити софтвер за рачунаре, чак и ако имате програмера који ће израдити програме. Према светским искуствима, за развој материјала и програма подржаних рачунаром у настави неопходно је створити тим за развијање и одабир наставног материјала, као и тим стручњака с подручја хардвера и софтвера. Без њихове помоћи тешко је ефикасно користити рачунар у процесу учења било којег предмета.

Облици наставе у условима окружења информатичких технологија
Савремена настава најчешће започиње фронтално помоћу једног рачунара спојеног на мултимедијални пројектор. Садржаји су најчешће презентирани Microsoftovim PowerPointom, односно у web-HTML облицима. У овом случају наставник тумачи садржај без активног учешћа студената.

Следи извођење вежби и симулација помоћу рачунара. На свим рачунарима може се покренути иста апликација (програм) у исто или различито време које омогућује интерактиван рад студента уз наставниково вођење.

Трећи облик наставе је сличан првом, али се садржаји довлаче путем Интернета. Најразвијенији облик наставе најчешће је такав да наставник сам припреми свој наставни садржај користећи мултимедијалне могућности и један или

више програма за припрему садржаја. При том се могу користити могућности интерне мреже за увежбавања даљинске комуникације између наставника и студента, као и између самих студената. Ту су, наравно, и могућности даљинске едукације са других локација, самотестирања и слично.

3. ОБУКА НАСТАВНИКА

Једна од најзначајнијих промена, коју са собом доноси информатичко друштво, јесте стална потреба појединца за обнављањем старих и стицањем нових знања, која у условима брзог развоја технологија исто тако и брзо застаревају. Такође, стална је потреба за упознавањем нових метода, техника и алата стварања, похрањивања и употребе информација и знања. Задовољавање тих потреба од егзистенцијалног је значаја за сваког појединца и основни је услов пуноправног учествовања у информатичком друштву.

Увођењем информатичке технологије у образовни процес, могућности наставника вишеструко се повећавају уколико је концепција наставе и образовања добро прилагођена новим условима. Самоучење из различитих извора (од класичних штампаних материјала до електронских образовних материјала доступних путем Интернета), могућност самотестирања и самопроверавања, као и стална могућност комуницирања (путем мреже с наставницима али и са ученицима), стварају, унутар времена предвиђеног за класичну наставу, време за најквалитетније делове учења, на пример за дискусије са наставником и анализе конкретних ситуација и случајева, преиспитивања властитих искустава и слично.

Оспособљавање свих наставника за ефикасну употребу информатичке инфраструктуре у образовном процесу и прилагођавање наставних програма новим условима и потребама информатичког друштва свакако је најизазовнији део ове изузетно важне активности. Изузетно је важно подстицати настајање нових, дигиталних уџбеника, као и стварање у електронском облику образовних садржаја и материјала за којима постоји потреба и изван традиционалног образовног система.

Образовни програми за обуку наставника требали би осигурати да наставници буду поучени не само у хардверу и софтверу већ и у томе како најбоље

постигнути интеграцију образовних програма, образовне технологије и дидактичко-методичког потенцијала уграђеног у техничку архитектуру рачунарских учионица.

Колико је значајна обука наставника за примену нових информатичких технологија у настави и учењу, може се видети из искустава неких развијених земаља. У Шведској, парламент је одобрио амбициозни национални програм обуке наставника у информатичкој технологији, који позива 15.000 наставника на додатно образовање у 1999. години, 20.000 у 2000. години и 25.000 у 2001. години.

У Европској заједници, 15 представника различитих нација заједнички финансира европски пројекат **SchoolNet** на Интернету који укључује виртуални колеџ за обуку и стручно усавршавање наставника. Школе и школски системи широм света користе широк низ средстава за подршку образовања наставника, укључујући програме за образовање, моделе учионица с технологијом, стручњаке из привреде и искусне наставнике менторе као водитеље, те **on-line** подршку наставницима.

Релативно мало наставника се осећа угодно док њихови ученици раде са софистицираном технологијом, наставници осећају потребу за додатним стручним усавршавањем. Недостатак адекватног професионалног развоја наводи се као вероватно једина највећа препрека наставницима у кориштењу образовне технологије.

Ти изазови захтевају преданост наставника и подршку школе током дугега раздобља. У свету су спроведена многа истраживања о стручном усавршавању и његовој улози агенса промена у образовању. То је један од главних фактора обнове и побољшања школе. Можда је једна од најважнијих идеја да се обликује нова парадигма у којој наставници виде себе као ученике који уче цели живот.

Та нова парадигма има две компоненте. Прво, сваки наставник има одређену одговорност за учење и помагање својим колегама наставницима у учењу. Друго, та парадигма препознаје важно знање и вештине које ученици доносе у образовно окружење. Ученици могу учити једни од других и могу помоћи наставницима у учењу. Једном речи, парадигма је заједница учених људи – ученика и наставника, од којих и једни и други имају двоструку улогу, и улогу онога који поучава и улогу онога који учи.

Један од темељних задатака наставничких факултета јесте употреба информатичких технологија и ширење информатичке културе. Стога је неопходно посветити посебну пажњу овој образовној делатности која се остварује првенствено путем курсева. Велики интерес за курсеве потврђује да је ова активност потребна и важна те да је треба непрекидно спроводити и унапређивати, односно усклађивати са развојем информатичких технологија. Центар за образовну технологију Учитељског факултета у Сомбору покреће пројекат образовања наставника разредне наставе за коришћење нових информатичких технологија. Курсеви за наставнике разредне наставе били би подељени на основне и напредне курсеве:

- **Основни курсеви** пружају основне информације о РС-ју, DOS-у, Windows систему, Office алатима и слично.
- На **напредним курсевима** корисници могу сазнати више о раду са Интернетом и Интернет сервисима, затим о групама за дискусију, технологији израде Web страница, програмирању, употреби NetMeetinga, као и о другим напредним техникама коришћења и израде садржаја на Интернету.

Табела 1: Предлој курсева за школску 2001 – 2002. годину

Ознака	Назив курса	Трајање (дана x сати)
	РС - основни курсеви	
PC1	РС курс	1 x 5
PC2	Увод у Windows 98/2000	3 x 5
PC3	Увод у Word 2000	3 x 5
PC4	Увод у Excel 2000	3 x 5
PC5	Увод у PowerPoint 2000	2 x 5
PC6	Увод у Access 2000	3 x 5
PC7	Увод у CorelDraw	3 x 5
PC8	Увод у PhotoShop	3 x 5
	Интернет – основни курсеви	
A1	Шта је Интернет и како до Интернета?	2 x 5

Ознака	Назив курса	Трајање (дана x сати)
A2	Почните користити Интернет	3 x 5
A3	Употреба Веба помоћу Microsoft Internet Explorera	1 x 5
A4	Употреба електронске поште помоћу Outlook Expressa	1 x 5
A5	Употреба мрежних новина (news) помоћу Outlook Expressa	1 x 5
	Интернет – напредни курсеви	
B1	Сигурност електронске поште и PGP	1 x 4
B2	Проналажење информација на Интернету	1 x 5
B3	Обликовање Web страница	2 x 5
B4	Израда Web страница помоћу Microsoft Front Pagea	2 x 5
B5	Web и програмирање	1 x 5
B6	Основе Javascripta	1 x 4
B7	Добре навике при обликовању Web страница	1 x 3
B8	Видео конференције са радног стола: Microsoft Netmeeting	1 x 4

Темељни проблем информатизације образовног система у Републици Србији у овом тренутку је **образовање и оспособљавање** великог броја учесника у образовном процесу, од наставника информатике (којима је неопходно континуирано усавршавање и праћење развоја информатичке технологије) до наставника свих осталих предмета (који ће рачунар, а све више и Интернет, ускоро свакодневно користити у настави), као и оних који одлучују о организацији наставе у својим срединама, односно спроводе стратегију информатизације и политику Министарства просвете, директора основних и средњих школа.

За наставнике информатике потребно је једном годишње организовати вишедневне семинаре на којима би се упознали са најновијим развојем информатичке технологије. Такође би требало допунски оспособити наставнике техничког образовања за рад у овом подручју путем серије предавања, вежби и других облика дошколовања у трајању од једне наставне године. Број оних који би требали стећи минималну информатичку писменост, тј. добити темељне информације о могућностима коришћења рачунара и Интернета у појединим дисциплинама је велик, по свој прилици ради се о више десетина хиљада настав-

ника. Коначно, више од 1500 директора основних и средњих школа такође требају усвојити знања која ће им помоћи у вођењу школа и планирању образовног процеса.

Јасно је да је готово немогуће ни замислити да се овај задатак обави брзо и једноставно јер нема довољно капацитета који би омогућили организацију и спровођење неколико стотина семинара и других програма. Стога се као оптимално решење намеће развој и постепено масовније коришћење онога што се обично назива “образовање на даљину”, система који омогућава да се део (мањи или већи, сразмерно комуникационим могућностима, знању и мотивацији учесника) наставе обавља било у прописано време у учионицама које располажу потребном опремом (а те учионице могу, односно требају бити инсталиране у различитим местима широм земље), било у време које највише одговара свакоме од полазника (у његовом радном кабинету или у слободно време код куће).

У овом тренутку оптимално је размишљати о модуларном концепту који би се делом темељио на “класичној настави”, по правилу 12-15 сати недељно, односно четрдесетак часова у раздобљу од месец дана, а делом на образовању путем Интернета (скупу вежби и задатака које је потребно савладати односно решити, те истраживачком и креативном делу који би водио учеснике ка самосталном коришћењу мрежних ресурса). Наравно, за све оне који немају на располагању приступ Интернету постојала би могућност коришћења других ресурса (задаци и примери на дискетама односно CD-ROM-овима, симулације претраживања Интернета и сл.), а за сада чак треба предвидети и могућност еквивалентне грађе на потпуно конвенционалном медију – папиру, за све оне који још немају приступ Мрежи.

Неопходно је током првих неколико семинара постићи минимум информатичке писмености код свих учесника како би се у наредним фазама образовања омогућило образовање на даљину.

Један од најважнијих проблема образовања за коришћење информатичких технологија јесте неједнак ниво знања полазника. Показало се да је најтеже саставити групу са макар приближно истим предзнањем, а ти се проблеми могу релативно једноставно разрешити стварањем више група које делом могу радити паралелно, а делом свака од њих може ићи различитом брзином. Исто тако, на овај се начин омогућава и образовање наставника из различитих подручја јер је могуће понудити “изборни део” наставе, односно програме везане уз различите садржаје.

4. ЗАКЉУЧАК

Неопходно је што пре приступити израдњи стратегије информатизације школа, јасним дефинисањем циљева које треба реализовати и начина саме реализације, укључујући план опремања школа примереном опремом и софтверском подршком, променама у садржинама и начину реализације готово свих предмета који се предају у основним и средњим школама с обзиром на могућности које нуде нове технологије, и на крају, али зато не и најмање важно, програм образовања и усавршавања наставника, како оних који предају информатику, тако и свих осталих који морају овладати минимумом информатичке писмености.

Потребно је хитно утврдити одговарајуће програме и носиоце реализације информатичког образовања наставника. Свака основна школа у Републици Србији морала би располагати барем једним савременим рачунаром прикљученим на Интернет који би био доступан наставницима и ученицима.

Истовремено треба и даље наставити опремање школа информатичким учионицама те умрежавати што већи број учионица, тј. осигурати прикључак на мрежу у свакој учионици. Потребно је примерено решити прикључивање школа на мрежу. Исто тако Министарство би требало осигурати сервер који би служио како за образовање наставника тако и за школске Веб странице, размену програма и побољшање опште информисаности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ЕРІ (2000): *Informtique et tehnologies medernes dans l'enseignement et la formation*, NO100, Paris.
2. Мандић, Д.(2001): *Информациона технологија у образовању*, Филозофски факултет у Српском Сарајеву/Виша школа за образовање васпитача, Београд.
3. Надрљански, Ђ.(2000): *Образовни софтвер-хијермедијални системи*, Универзитет у Новом саду – Технички факултет “Михајло Пупин”, Зрењанин.

4. Надрљански, Ђ.(1997): *Мултимедије и виртуелна реалност у образовању*, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
 5. Солеша, Д. (2001): *Рачунарски практјкум за информатјку и образовну тјехнолојју*, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
 6. Солеша, Д. (2000): *Информатјка и образовање*, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
 7. Зборник радова (2000): *Информатјка у образовању и нове информационе тјехнолојје (IX међународна конференција)*, Зрењанин: Технички факултет “Михајло Пупин”.
 8. <http://www.clp.berkeley.edu/>
 9. <http://web66.coled.umn.edu/>
 10. <http://www.kidlink.org>
-

Summary: Aware of the progressive powers of information and communication technologies worldwide, and at the same time, aware of the increasing knowledge of their opportunities in education, we are concerned about the present state and potentials of our educational system. In this paper, we suggest implementation of a concept, named *Informatics to every teacher* into our schools, in order to educate all population of elementary and secondary schools teachers in the Republic of Serbia. We have also suggested the model of teachers’ further improvement, which follows contemporary informatics technologies.

Key words: informatics in teaching, further informatics training of teachers.

Резюме: Имея в виду обстоятельства скорого развития информативных и коммуникационных технологий в мире, увеличения сознания о предоставляющих ими возможностях образовании, а также и беспокойство из-за современного состояния и потенциала нашей образовательной системы в сравнении с развитыми европейскими образовательными системами, в этой работе предлагается ввести инициативу *Информатјка для всех учителей*. Цель этой инициативы провести обучение основам информатики для всех учителей в Республике Сербии. Также, предлагается модель совершенствования учителей в духе новых информативных технологий.

Стержневые слова: информатика в образовании, информативное совершенствование учителей.

САША РАДОЈЧИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 681.324.000.37

BIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.247-258

Примљено: 12. 10. 2001.

ИНТЕРНЕТ КАО НАУЧНООБРАЗОВНИ МЕДИЈ

Резиме: У тексту се приказују могућности за коришћење Интернета и његових сервиса као комуникативног медија, извора података, односно помоћног средства у изучавању и настави филозофије и хуманистичких наука. Посредством Интернета могућ је приступ важним базама података, извештајима и другој текстуалној и нетекстуалној грађи. Дискусионе листе олакшавају размене информација и критичко кориговање резултата истраживања. За научну јавност у нашој земљи значајна је и могућност преузимања чланака и публикација у електронском облику. Основни проблеми у овом контексту су претраживање и евалуација садржаја. Могућности коришћења Интернет ресурса илустроване су примерима.

Кључне речи: Интернет, масовни медији, електронске публикације, филозофија, хуманистичке науке, комуникација.

ИНТЕРНЕТ КАО НАУЧНООБРАЗОВНИ МЕДИЈ

Шта је потребно члану научне заједнице? Он мора имати увид у стање проблема и истраживања у области којом се бави, посебно у нове радове; он мора бити у могућности да прибави те нове радове барем у сажетку или изводима; он треба да има могућност да научној јавности презентује сопствене проблеме, питања и резултате; најзад, он о свему томе мора дискутовати са колегама. Све су то питања степена организовања комуникације унутар научне заједнице и средстава која стоје на располагању за остваривање те комуникације.

Експлозиван развој технолошких могућности Интернета као комуникационог медија током последње деценије, револуционарно је утицао на начин на који данас можемо да остваримо приступ информацијама и размењујемо резултате научног рада.¹ Није необично што се посредством овог медија, као технолошки веома иновативног, у великом обиму презентују подаци и достигнућа природних и техничких наука. Али слично је и у другим научним областима. У овом тексту биће приказани неки од облика коришћења Интернета као извора података, односно помоћног средства у филозофији и хуманистичким наукама.

ИНТЕРНЕТ: ИСТОРИЈА И ПОЈАМ

Корени онога што је данас Интернет сежу до средине шездесетих година двадесетог века, када је за потребе америчке авијације пројектована војна комуникациона мрежа која би била у стању да преживи евентуални нуклеарни напад. Пошто се као један од стратешких императива модерног ратовања узима уништавање непријатељских командних и комуникационих центара, дошло се на идеју да се развије *децентрализована*, нехијерархијски организована рачунарска мрежа са више *редундантних* комуникативних токова. Овој мрежи су се ускоро, осим војних установа, придружиле и мреже извесног броја америчких универзитета. Следећи важан технолошки корак био је, 1982. године, увођење стандарда по којима су међусобно удаљене и хетерогене рачунарске мреже могле да ефикасно размењују податке – TCP/IP (Transmission Control Protocol / Internet Protocol). Војска се већ следеће године повукла из Арпанета, како се мрежа тада звала, страхујући за безбедност својих података, и формирала сопствену паралелну мрежу (MilNet). Још неколико година је прошло док се (1988) мрежи нису придружили први европски универзитети. Отада, број рачунара прикључених на мрежу која овија свет, непрекидно је растао. Број повезаних мрежних сервера порастао је са 2000 (1985) на 5 милиона (1996). Интернет је, притом, престао да буде академски забран, проширени су, али и комерцијализовани његови сервиси. Пресудни кораци у брзом развоју Интернета учињени су

¹ Захвалност за помоћ у прибављању података на основу којих је настао овај текст дугујем г. Милету Перићу, руководиоцу библиотеке у Истраживачкој станици Петница и г. Зорану Вуковићу, директору Интернет провајдера Sombor.Com.

1989, када је на женевском CERN-у развијен хипертекстуални модел презентовања садржаја са одговарајућим стандардом (HTML – HyperText Markup Language) и 1993, када се појавио први у низу графички оријентисаних програма за читање садржаја HTML страница.

Реч „интернет” данас се користи да би се означили различити појмовни склопови:

- техничка форма децентриране мреже рачунара;
- технолошки TCP/IP протокол;
- социолошки описива заједница особа које комуницирају посредством умрежених рачунара (тзв. Internet-community);
- целина података доступних размени преко светске рачунарске мреже;
- збир мрежних услуга и сервиса (електронска пошта, WWW, Телнет, FTP – File transfer protocoll, итд);
- укупна комуникација која се остварује преко умрежених рачунара.

Већина аутора који пишу о Интернету задовољавају се оваквим лабавим појмовним одређењем, које је у складу са Витгенштајновом (Wittgenstein) идејом о „породичној сличности” (Витгенштајн, 1980; посебно §66-72). Али могућа су и строжа, формалнија одређења. Ослањајући се на Луманову (Luhmann) теорију система која појмовно разликује медиј и форму, Брил и Врис (Brill, De Vries) нуде једну такву дефиницију (Brill и De Vries, 1998). Медиј се код Лумана одређује као лабаво повезан спој елемената доступних обликовању (формирању), док је форма ригидна веза елемената, која настаје ако то не противречи медију (N.Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, 1992; нав. у Brill и De Vries, 1998). Интернет се у том контексту схвата као комуникативни медиј у коме се могу селективно реализовати различите форме комуницирања. То подразумева да Интернет као медиј допушта изванпростор могућих облика комуницирања, начелно остваривих помоћу рачунарских техничких средстава, и при том искључује друге облике.

Вероватно најчешће навођено одређење Интернета је оно које је 1990. изнео амерички истраживач Квотерман (Quarterman), који разликује три нивоа рачунарских мрежних система: „Core Internet”, „Consumer Internet” и „Matrix”, при чему први појам обухвата серверске уређаје и кориснике који креирају садржаје (према Квотермановим каснијим истраживањима, крајем 1995. укупан

број тих корисника био је 16,9 милиона; за разне Интернет статистике и демографске анализе, уп. MIDS – Matrix Information and Directory Services, доступне на Интернет адреси <http://www.mids.org/mids>). „Consumer Internet” поред ових обухвата и тзв. „клијентске рачунаре”, дакле оне кориснике који не креирају, већ користе мрежне садржаје (којих је 1995. било 26,4 милиона), док „Matrix” представља још шири систем корисника и обухвата све e-mail налоге (39 милиона). Интернет у ужем смислу био би „Consumer Internet”; његов раст је у току последње деценије двадесетог века био изузетно брз, а број корисника на глобалном нивоу се убрзано увећава сваке године. Према проценама Компаније IDC (International Data Corp.), укупан број корисника Интернета у свету 1998. године био је око 142 милиона; исти извор је изнео процену да ће до 2003. овај број бити већи од 500 милиона. С обзиром на то да нас овде интересује у првом реду комуникативни а не технолошки аспект Интернета, ослонићемо се на системскотеоријско одређење као радну дефиницију.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ИНТЕРНЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ

Иако је анализа облика Интернет комуникације са становишта теорије медија релативно ново подручје истраживања, утврђено је неколико главних особина ових облика комуникације.

Писменосћ. Начинимо ли условну и грубу поделу савремених масовних медија на *усмене* и *писане*, Интернет ћемо, упркос његовом мултимедијалном потенцијалу, урачунати у медије којима се остварује превасходно *писана* комуникација (електронска пошта, IRC и слични видови директног општења, али и WWW). Ако се поводом радија и телевизије могло говорити о „новој усмености” супротстављеној писму као парадигми западњачке културе од Хомера наовамо (Гадамер, 1996а), Интернет стоји несумњиво као изданак „нове писмености”. На садашњем степену развоја лимитираном техничким могућностима, мултимедијалност Интернета је само латентна (Brill и De Vries, 1998).

Интерактивносћ. И ова карактеристика Интернет комуникације се одређује у опреци према радију и телевизији. Док се структура комуникације коју ови масовни медији допуштају може описати као „једносмерна”, у случају Интернета се говори о „вишесмерној” и „интерактивној комуникацији” која захтева поседовање специфичне комуникативне компетенције (Kubicek, 1999).

Вишесмерност и интерактивност са своје стране отварају шири простор слободe за примаоца неке информације, шири не само у поређењу са радиом и телевизијом него и са класичним масовним медијима, као што је штампа. Увећани изгледи за селекцију садржаја иду до развијања персонализованог комбиновања информација из разних извора. Често истицана демократичност Интернета као медија, међутим, иде под руку са чињеницом нових видова друштвеног раслојавања, које овог пута иде линијом информисане/неинформисане групе, односно, жаргоном медија речено, прикључени/неприкључени корисници информација (Kubicek, 1999; Bühl, 1997).

Хипертекстуалности. Рани облици Интернет комуникације (електронска пошта, IRC) остају оријентисани на модел линеарне текстуалности, али у свету „World Wide Web” (мреже распрострањене преко света, често означене и само као WWW) остварује се квалитативни прелаз ка нелинеарној хипертекстуалности, коју су до тада само наговештавала поједина књижевна дела (Кортасар, Павић) и теорија која их сазнајнотеоријски и естетски утемељује (позни Витгенштајн, Дерида, Барт [Derrida, Barthes]). Хипертекст се рачва у више могућих праваца, поништавајући уобичајено схваћен идентитет како текста тако и његовог аутора. Рецепција хипертекста постаје процес вишедимензионалне креативне интеракције између аутора, читаоца и текста. Уместо традиционално схваћеног јединства дела говори се о делу као мрежи међусобно повезаних „лексија” (термин је увео Ролан Барт) – најмањих јединица текста, текстуалних одломака или блокова са релативно самосталним значењем. Овај „ризомски” хипертекстуални модел одговара начину на који се, сматрају ови теоретичари, стварно одвија наше размишљање. Одатле, ослањајући се на недавно развијену идеју Волфганга Велша (Welsch) о тзв. трансверзалном уму, немачки филозоф Зандботе (Sandbothe) закључује да Интернет комуникација има „трансверзални” карактер. Наиме, она испољава особине „рационалне неуређености”, практичне плуралности међусобно различитих садржаја и функција које се могу рационално организовати (Sandbothe, 1997). Начин организовања ових садржаја може бити оријентисан прагматички, како сугерише Зандботе, или херменеутички – тако што би се у расправу увела инстанца разумевања и принцип „херменеутичког круга” по коме увиђање ма ког сегмента неке целине подразумева хеуристичку претпоставку о извесном значењу те целине (Гадамер, 1996б).

**ОБЛИЦИ ИНТЕРНЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ И
ЊИХОВА ПРИМЕНА У НАУЦИ**

Један од најстаријих облика Интернет комуникације, раније веома важан, а данас све више потиснут WWW интерфејсом, јесте **Телнет** – приступ удаљеном рачунару посредством терминалског програма. На овај начин се могу претраживати између осталог библиотечки каталози; Телнет приступ имају и неке библиотеке у Југославији – нпр. Универзитетска библиотека у Београду или Библиотека Матице српске у Новом Саду.

FTP (скраћеница од File Transfer Protocoll) представља поступак мрежног преузимања датотека са других рачунара. FTP се најчешће користи за преузимање програма и њихових додатака и надоградњи, мада се може користити за пренос било каквог типа датотека, нпр. текстова, целокупних база података или њихових делова итд. Постоји више великих пројеката за формирање обухватних база текстова који би били доступни како преко WWW интерфејса, тако и посредством бржег FTP преноса. Најпознатији међу њима је пројекат започет на Универзитету у Илиноису – „Gutenberg Project” (на Интернет адреси <http://www.gutenberg.net/>) у оквиру кога је у електронски облик пребачено већ више од 3000 класичних књига и публикација. Сличан је „Пројекат Данте” (покренут на Универзитету у Дармуту), који обухвата италијански текст *Божанске комедије*, као и обимну секундарну литературу о овом делу. И на нашем језику постоји слично замишљен пројекат за стварање електронске библиотеке са најзначајнијим делима српске књижевности („Пројекат Растко” – <http://www.rastko.org.yu/>), који се, међутим, споро развија, а приступ је ограничен на WWW интерфејс.

Дискусиони форуми и „**мејлинг листе**” су облици Интернет комуникације који се ослањају на најраспрострањенији сервис Интернета, електронску пошту. За разлику од обичне размене електронских писама, форуми и листе окупљају велики број чланова, каткад и више хиљада, који дискутују о одређеним темама. Поруку упућену на листу односно форум, добијају сви пријављени чланови. Ови облици комуникације су веома значајни као медиј за расправљање идеја и њихових интерпретација, обавештавање о новим научним публикацијама, симпозијумима, конгресима, пројектима итд. Често се мејлинг листе појављују као пратећи облици других сервиса, електронских часописа или целовитих WWW локација. Навешћемо примере неколико мејлинг листа које могу да илуструју ширину тема и приступа. „Librarian's Index to the Internet” је једносмерна модерисана меј-

линг листа преко које се једном недељно публикују информације о WWW локацијама које се могу употребити као образовни или истраживачки ресурс. Листа је намењена у првом реду библиотекама научних установа, али је могу користити сви заинтересовани научни радници. Језик листе је енглески, а на њу је могуће пријавити се слањем поруке на адресу: „listserver@ppc.psc.ac.yu” са текстом у телу поруке: „subscribe liiweek”. „TCRecord” је још једна једносмерна модерисана листа на енглеском језику, конципирана као пратећи сервис WWW локације <http://www.tcrecord.org/> која је покренута на Учитељском колеџу њујоршког Колумбија универзитета. Ова локација је намењена информацијама о педагогији, социологији и филозофији образовања и сродним научним дисциплинама, а преко мејлинг листе шаљу се информације о новим чланцима и другим прилозима. Као примере научних двосмерних листа (оних путем којих учесник и сам може слати своје поруке) можемо навести листе за дискутовање на теме из области филозофије и политичке теорије Џеферсоновог универзитета у Вирџинији. У питању су листе на којима међу члановима доминирају универзитетски наставници и студенти постдипломци, који расправљају о актуелним темама из својих области. Данас се овде могу наћи листе о филозофским покретима, проблемима и великим филозофима (између осталог, о теорији авангарде, франкфуртској школи, филозофским аспектима технологије, листе о Батају, Лиотару, Хајдегеру, Хабермасу, Фајерабенду... – више података може се пронаћи на Интернет адреси <http://lists.village.virginia.edu/~spoons/>). Ове листе одликује веома висок стручни ниво расправе. Нажалост, на српском језику су мејлинг листе и јавни дискусионни форуми посвећени хуманистичким темама још запостављен начин рада.

Посебан случај примене мејлинг листа представљају „затворене” листе са ограниченим бројем учесника, припадника одређене групе (нпр. неког института, или студената који похађају неки семинар). Тада листа служи за интерну дискусију и размену информација међу члановима групе. Овај облик комуникације је нарочито подесан у универзитетским срединама које имају техничких могућности да свим својим припадницима обезбеде приступ Интернет сервисима (нпр. преко рачунарских кабинета или Интернет центара). Поједини факултети и у нашој земљи покренули су овакве листе.

WWW локације су оно што већина људи подразумева када каже „садржај на Интернету”. У питању су хипертекстуално организоване целине, које, у научној примени, могу нудити широке видове садржаја: од информација о факултетским програмима и наставницима, преко локација посвећених електрон-

ском публикавању, све до огромних база података са WWW интерфејсом. На најамбициозније организованим локацијама ти садржаји су обједињени и међусобно функционално повезани. Пример таквог целовитог приступа пружа Deutscher Bildungsserver (на адреси <http://dbs.schule.de/dbs.html>), који обједињује банке података научних институција, материјала и ресурса доступних на Интернету (пре свега његовом немачком делу) а тичу се образовања, електронских и штампаних часописа, чак и берзе радних места у немачким школама.

Већина научних установа поседује сопствене Интернет локације, па и научнообразовне установе у нашој земљи. Обим и врста садржаја који се могу наћи на овим локацијама је шаролик; најчешће су то ипак само основне информације о факултетима, наставницима и програмима. Такву локацију поседује и Учитељски факултет у Сомбору. Велики универзитети у свету са много пажње приступају формирању својих Интернет локација. Хумболтов универзитет у Берлину планира да до 2003. на својој локацији омогући, поред уобичајених садржаја и услуга (претраживање и коришћење библиотечких каталога, публикација, наставних програма) обезбеди и преузимање скрипата за предавања. Један од највећих америчких универзитета, бостонски МИТ, у свом десетогодишњем плану за прву деценију новог миленијума, наводи намеру да у електронски облик пребаци и на своје сервере постави све публикације које се користе у научнообразовном раду, укључујући и оне које су до сада имале интерни карактер! На примедбе скептика, који су тврдили да ће таква пракса можда доћи у сукоб са заштитом ауторских права, одговорено је да је знање – опште добро, а изван брзој професора са МИТ-а је већ поставио на мрежу материјале са својих курсева.

Један тематски посебно оријентисан облик WWW локација су локације научних часописа и издавачких кућа специјализованих за научну литературу. У условима када је научницима и истраживачима у нашој земљи, из различитих разлога, веома отежано прибављање нове литературе из научне области којом се баве, постојање оваквих локација добија на значају. И овде ћемо навести неколико различитих облика. Једна од најпознатијих светских издавачких кућа специјализованих за научну литературу, Oxford University Press, на својој локацији има „виртуелну читаоницу”, у којој се могу прегледати и преузети одабрана поглавља из књига у штампи (филозофско одељење ове виртуелне читаонице је на адреси <http://www.oup.co.uk/readingroom/philosophy/>). Поједини издавачи и институти омогућују преузимање публикација у целовитом облику, при чему се право

приступа може, али и не мора ограничити (нпр. само на чланове института, претплатнике и слично). Такав приступ користи Институт за науку о човеку Универзитета у Бечу, који је све своје публикације, монографије и серијска издања учинио јавно доступним у електронском облику (<http://www.univie.ac.at/iwm/>). Сопствене Интернет локације данас поседују скоро сви научни часописи, а са развојем могућности за електронско публикување формирају се и нове серијске публикације, које постоје само у електронском, а не и штампаном виду. Већина тих локација допушта преузимање свих, или дела садржаја. Постоје и локације сродне тзв. „online” часописима, које објављују „пре-принт” верзије рукописа, које истраживачи на овај начин представљају научној јавности и стављају на дискусију резултате свог рада. Пример овакве локације са пробраним садржајем из области теорије медија представља локација *Medien Observationen* Универзитета у Минхену (на адреси <http://www.medienobservationen.unimuenchen.de/>).

Конечно, за овдашње научне раднике вероватно најкориснији вид Интернет локација представљају базе текстова са WWW интерфејсом. Реч је о великим базама података у којима се налазе комплетни текстови рецентних издања научне периодике. Ово су скоро искључиво комерцијалне локације са приступом ограниченим само на претплатнике. Изванредан ресурс овог типа представља EBSCO база, на којој се могу наћи комплетни текстови из преко хиљаду научних часописа из хуманистичких области, као и резимеа из још око 3000 часописа. База покрива годишта часописа 1992-1993. наовамо, а стално се додају и старија годишта. За потенцијалне кориснике из наше земље значајно је да је Истраживачка станица у Петници обезбедила пун приступ овој бази. Најављено је да ће и поједине јавне библиотеке у Србији посредством страних донација добити право коришћења EBSCO базе.

Поред комерцијалних, постоје и велике базе података и чланака доступних корисницима без ограничења. Једна од најпознатијих и најкориснијих локација овог типа је ERIC – информациони систем за истраживања у образовању (<http://ericir.syr.edu>) који се, осим на матичном универзитету пројекта у Сиракузи, развија и на низу других америчких универзитета. Специфичност ове локације представља серијал тзв. ERIC Digest чланака, у којима је резимирана актуелна литература о великом броју (више хиљада) области и аспеката образовног процеса.

Као најзначајнији проблеми у овом контексту појављују се проблеми претраживања и евалуације садржаја. Претраживање Интернета је, због огромног броја локација и понуђеног садржаја, као и чињенице да се добар део докумената креира интерактивно, на основу захтева корисника, у последње време постало умеће за себе. Постоји читав низ техника којима се може унапредити претраживање Интернета (Перић, 2000). Што се вредновања пронађеног садржаја тиче, принципи за његово процењивање су исти као и када је реч о класичним, штампаним публикацијама. Када наиђемо на одређени податак или чланак, требало би да га тестирамо постављајући три групе питања – о објективности и тачности, релеванцији и компетенцији аутора и издавача, као и питања о сврси документа. Ограничимо ли своје претраге само на тзв. универзитетски Интернет, вероватније је да ћемо наилазити претежно на корисне информације и компетентне ауторе; комерцијалне и приватне Интернет локације, међутим, морају да буду подвргнуте строжем процесу евалуирања. Како буде растао обим садржаја постављених на WWW локације, та потреба ће бити све израженија. Већ данас се процењује да је број докумената на разним серверима широм света већи од две милијарде. При том је реч само о тзв. статичким документима, а укупном броју треба додати и документа која се динамички креирају, као и читаво подручје „скривеног” Интернета, документа са правом приступа ограниченим на једну мрежу (тзв. Интранет).

У научној комуникацији већ данас коришћење Интернета и његових сервиса спада такоређи у домен елементарне компетентности. Будућност ће поставити још крупније захтеве, како пред појединце, тако и пред институције. Електронско издаваштво, повезане базе података и децентрализована комуникација, изгледа да ће бити кључне речи наредних деценија.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Brill, Andreas и De Vries, Michael (1998): *Cybertalk – Die Qualitäten der Kommunikation im Internet*, у: A. Brill и M. de Vries (hrsg), *Virtuelle Wirtschaft*; Opladen, 1998; S. 266-300.

2. Bühl, Achim (1997): *Die virtuelle Gesellschaft. Ökonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace*, u: L. Gräf и M. Krajewski (hrsg), *Soziologie des Internet*; Frankfurt a/M, 1997; S. 39-59.
 3. Diepold, Peter (2001): *Internet und Pädagogik: Rückblick und Ausblick. Abschiedsvorlesung an der Humboldt-Universität*”; (<http://www.educat.hu-berlin.de/~diepold/vorlesung/abschied.html>).
 4. Гадамер, Ханс Георг (1996а): *Култура и медуји*, у: Х.Г. Гадамер, *Похвала теорији*; Подгорица, 1996; стр. 139-160.
 5. Гадамер, Ханс Георг (1996б): *О крућу разумевања*, у: Х.Г. Гадамер, *Похвала теорији*; Подгорица, 1996; стр. 70-81.
 6. Kubicek, Herbert (1999): *Vor einer neuen Teilung der Gesellschaft: Chancengleichheit und Multimedia*; Postdamer Fachkongress „Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert””; (<http://www.spepping-stones.de/>).
 7. Perić, Mile (2000): *Web odiseja 2001*; dodatak *Almanaha Petnica 18*; Valjevo, 2000.
 8. Sandbothe, Mike (1997): *Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität*, u: S. Munker и A. Rösler (hrsg), *Mythos Internet*; Frankfurt a/M, 1997; S. 56-82.
 9. Sandbothe, Mike (2000): *Lehren und Lernen im Zeitalter des Internet: Medienphilosophische Aspekte*, у: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (hrsg), *Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter*; Bielefeld, 2000. S. 31-43.
 10. Vitgenštajn, Ludvig (1980): *Filosofska istraživanja*, Beograd, 1980.
-

Summary: This paper present possible benefits of Internet and its services as communicative medium, data base, namely, assisting device in teaching and in study of philosophy and other humanities. Using Internet it is possible to access to important data bases, reports, and other textual and non-textual matters. Discussion lists make easier the exchange of information and the research results correction. Scientific public in our country is particularly interested in the possibility of e-mailing articles and publications, and in their electronic overtaking. Exploring and evaluation of contents stand for primary problem in this context. Possibilities of Internet usage are followed by illustrative examples.

Key words: Internet, mass-media, electronic publications, philosophy, humanities, communication.

Резюме: В тексте показаны возможности пользования Интернета и его сервисов как коммуникативного средства массовой информации, источника данных, т.е. как вспомогательное средство в изучении и обучении философии и гуманитарных наук. Через

Интернет возможен доступ важным базам данных, сообщениям и другим формам информации, с текстами и без них. Дискуссионные страницы облегчивают обмен информацией и критическую коррекцию результатов исследования. Для научного общественного мнения в нашей стране важна также возможность скачивать статьи и публикации в электронной форме. В связи с этим, главная проблема – поиск и переоценка содержания. Возможности пользования ресурсов Интернета показаны на некоторых примерах.

Стержневые слова: Интернет, Средства Массовой Информации, электронные публикации, философия, гуманитарные науки, коммуникация.

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 371.212 : 371.3

VIBLID: 0353-7129,7(2001)1-2,p.259-266

Примљено: 15. 04. 2001.

МЕТОДИЧКА ЛАБОРАТОРИЈА И ЊЕНА УЛОГА У ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ СТУДЕНАТА

Резиме: У раду су најпре представљена историјски укоренења схватања о значају практичних вежби у професионалној припреми учитеља. Након тога, представљена је организација тзв. методичке праксе студената на Учитељском факултету у Сомбору. Све то касније је послужило аутору да предложи извесна побољшања у организацији и извођењу дидактичко-методичке праксе студената учитељских факултета уопште и на Учитељском факултету у Сомбору, а посебно да покуша афирмисати методичку лабораторију при учитељским факултетима као посебно место на којем ће будући учитељи симулирати или играти наставну улогу учитеља и на најпогоднији начин, по мишљењу аутора, стећи (од професора, својих колега студената и видео материјала) повратне информације о томе до којег степена компетентности су се припремили за наставничку улогу и, што је најважније, у ком правцу и како могу даље (путем рада, стручног усавршавања и сл.) код себе развијати пожељна својства личности учитеља као и особен васпитни стил.

Кључне речи: студенти, педагошка пракса, методичка лабораторија.

ЗНАЧАЈ И ПРАКТИЧНИ ПРИСТУП ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ СТУДЕНАТА

Све досадашње искуство о образовању учитеља (почев од првих семинара које је најпре у Немачкој почетком XVIII века у Халеу организовао при свом педагошком заводу пијетиста Аугуст Херман Франке, преко каснијих залагања за стручно оспособљавање учитеља великог немачког педагога и дидак-

тичара Адолфа Дистервега, и руског педагога Константина Димитријевича Ушинског - да се будући учитељи оспособљавају и путем педагошке праксе у локалним основним школама, као и посебним вежбаоницама при учитељским школама, па до данас модерно организоване педагошке праксе студената при учитељским факултетима) указује да је педагошка или дидактичко-методичка пракса студената изузетно значајна у циклусу њихове припреме за позив учитеља.

С обзиром на такву улогу педагошке праксе у припреми будућих учитеља и с обзиром на неке слабости те праксе, претежно организационог карактера, које су присутне на Учитељском факултету у Сомбору, покушали смо да у овом раду осветлимо улогу методичке лабораторије као једног, условно речено, иновирајућег поступка у припреми будућих учитеља и да, истовремено, укажемо на нека друга решења којима би се битно могла подићи дидактичко-методичка ефикасност овог вида наставе на учитељским факултетима уопште.

Гледано у целини стручно-педагошка пракса студената на Учитељском факултету у Сомбору индиректно се остварује посредством свих видова вежби из појединих наставних предмета током студија, а директније њиховим укључивањем у рад основне школе тако што хоспитују, помажу менторима или под контролом ментора, стручних сарадника или асистената са факултета самостално изводе одговарајуће наставне и друге образовно-васпитне активности са ученицима од I до IV разреда основне школе.

Према постојећем Наставном плану и програму Учитељског факултета у Сомбору, као и схватању овог проблема од стране А. Грубора (1994; 1995) и осталих учесника једног научног скупа који је био посвећен том проблему, постоје следећи видови стручно-педагошке праксе:

1. *једнонедељна стручно-педагошка пракса* - хоспитовање крајем маја месеца у I години студија (1 седмица = 25 часова);
2. *једнонедељна стручна дидактичка пракса* - хоспитовање крајем маја месеца у II години студија (једна седмица = 25 часова);
3. *двонедељна стручна дидактичко-методичка пракса* – хоспитовање и одржавање једног часа из сваког предмета (укупно 50 часова од чега 6 часова непосредне наставе), крајем маја и почетком јуна месеца у III години студија;
4. *четворонедељна стручна самостална пракса* – самостално извођење наставе и других активности, наизменично у два разреда (укупно 18 наставних

дана, при чему први дан у сваком разреду хоспитују, а у остале дане самостално изводе наставу и друге активности), крајем маја и почетком јуна у IV години студија.

Постојећи програм стручно-педагошке праксе, која се организује и остварује током студија у основној школи, а тиче се хоспитовања студената или самосталног практичног рада, може се сматрати прихватљивим, с тим да би се, по нашем мишљењу, у *првој години студија пракса пошћуно могла елиминисати* због тога што студенти дотле нису положили ниједан испит нити стекли било какво теоријско искуство.

Када је у питању пракса у III и IV години студија, коју би најбоље требало назвати *методичком праксом*, а која се из појединих методика основношколских предмета изводи у присуству учитеља ментора, стручних сарадника или асистената са факултета, ту се јавља мноштво проблема. Највећи проблем је што Факултет не располаже својом вежбаоницом, а очигледне су и тешкоће којима узроке треба тражити, пре свега, у следећем:

- знатно је више од 10 студената у групама формираним за методичку праксу;
- непостојање одговарајуће лабораторије на факултету, у којој би се пре директног увођења студената у школу симулирале или играле важније професионалне или наставне улоге пре него што се студенти почну уводити у непосредни рад са ученицима;
- велики број студената "путника", због којих се за извођење ове праксе тешко може користити друга смена;
- недостатак раније снимљених типичних наставних ситуација или комплетне реализације узорних часова који би могли послужити за претходно непосредно стицање наставног искуства;
- недовољна претходна обученост студената у руковању једноставнијим АВ средствима или нешто сложенијом наставном технологијом;
- недостатак дидактичких средстава и материјала од којих се праве наставна средства (папир, боје, фолије, фломастери, креде у бојама и сл.);
- незадовољство учитеља ментора висином хонорара, због чега је нпр. у току ове школске године педагошка пракса често ометана;
- несређена факултетска медијатека (у којој би се осим видео касета налазили по одређеном систему сређени наставни филмови, слајдови, дидактичке

слике, готове графо-фолије, узорне писане припреме за поједине наставне јединице и др.);

- постојећи семинар – читаоница на факултету, у којем би се студенти требали највише задржавати и припремати за практични рад, још није снабдевен свим учбеницима, радним листовима, методичком литературом и другим изворима, као и дидактичким материјалом који се користи у основној школи и који би им олакшао припрему за наступ пред ученицима.

У вези са успешним остваривањем ове праксе посебну тешкоћу представља и то што основне школе у којима се до сада реализовала ова пракса од Факултета очекују одговарајућу новчану накнаду за амортизацију техничке опреме у школама, за ангажовање координатора праксе и учитеља ментора.

СИМУЛИРАЊЕ ИЛИ ИГРАЊЕ УЛОГЕ УЧИТЕЉА У МЕТОДИЧКОЈ ЛАБОРАТОИРИЈИ УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА

Симулирање или играње професионалних улога редовно се примењује у свим професијама. Узмимо за пример само обуку лекара хирурга, глумаца пре јавне сценске представе, пилота, возача, професионалних спортиста или сличне случајеве у припреми кадра било које друге врсте, скоро увек се примењује метод играња улога пре него што се будући кадар тих професија почне уводити у реалне радне ситуације. У том погледу нема потребе правити изузетак ни када је у питању наставничка професија, посебно због тога што је (1994) експериментално истраживан тзв. компететивни поступак (поступак играња улоге) образовања учитеља у Америци још осамдесетих година показао веома добре резултате. То значи да би се, када је реч о плаћању хонорара учитељима менторима и других финансијских издатака Факултета, могла остварити велика уштеда уколико би се бар једна половина часова предвиђених за извођење наставе од стране студената реализовала у одговарајућој лабораторији на факултету.

То значи да би за студенте било корисније да се пре наступа у настави најпре обуче у факултетској лабораторији уместо да посматрају како наставу изводе њихове још недовољно обучене колеге. Ту би сви студенти, применом методе симулације или играња улога, стекли не само неопходна претходна методичка искуства него и проверили у ком степену располажу могућностима за формирање неопходних професионалних компетенција а, уз то, и једну целиви-

тију слику о себи и наставничкој улози која их у будућности очекује. Тачније речено, била би то нека врста примене тзв. компететивног приступа професионалном оспособљавању будућих учитеља, који је у светској пракси одавно испољио низ позитивних ефеката (нпр. у САД).

У прилог овоме иде и то што они још немају представу о томе како (својим држањем, покретима, бојом и јачином гласа, степеном учесталости употребе неких језичких израза у виду поштапалица и сл.) делују у учионици, као и то што они скоро да не владају никаквом наставном вештином постављања наставних проблема, дефинисања питања и одговора или о томе како изгледају када покушавају посредовати између ученика и наставних садржина, када се користе појединим изворима знања, подстицајним импулсима да би повећали активност ученика и сл. Баш због тога, сматрамо да је за квалитетну дидактичко-методичку припрему и развој професионалних компетенција будућих учитеља од нарочитог значаја да се пре непосредног контакта са наставом и ученицима у школи студенти IV године нарочито ангажују у ниже наведеним активностима организованим у лабораторији факултета.

То су:

- анализа наставних програма одређеног предмета и израда свих врста наставних планова;
- упознавање студената са разноврсним решењима у писаним припремама за наставне јединице предвиђене да се остварују применом различитих дидактичких система наставног рада, различитих социјалних решења организације наставе, комбинација примене различитих решења у погледу наставне технологије, провере неких новина у настави, провере ваљаности појединих техника испитивања ученика итд.;
- посматрање и критичка анализа видео снимака узорно одржаних часова или типичних и поучних решења која се односе на важне наставне ситуације;
- вежбање студената у тражењу типичних примера погодних за представљање наставних садржина, у поступцима поједностављивања наставног градива, постављања захтева на различитим нивоима тежине или сложености, израде техника објективног оцењивања, наставних листића и другог дидактичког материјала;
- израда писаних припрема за наставни час и заједничка анализа таквих припрема према критерију свих битних дидактичко-методичких захтева или елемената њихове израде;

- симулирано извођење појединих етапа наставног часа или наставног часа у целини у ситуацији када ће ученике представљати остали студенти једне методичке групе, а уз то и пажљиве критичаре рада свог колеге (с обзиром на почињене материјалне грешке, добра или промашена методичка решења, довољну или недовољну мотивацију и анимацију ученика, испољене или недовољно испољене а преко потребне наставне вештине, опште држање или понашање на часу, тенденције према пожељном или непожељном наставничком стилу, недозвољене тикове, дестимулирајући и недовољно кооперативни однос према ученицима итд.) како би студент који се тако испољио након свега могао добити повратну информацију о себи путем онога што су студенти (у улози ученика и конструктивно критички расположених посматрача) приметили и забележили;
- провера техничке способности и обучености студената у руковању пројекционим и другим апаратима који се користе у настави и др.

Практична корист оваквог приступа организацији и извођењу методичке праксе веома би се брзо испољила не само у виду квалитетније припреме будућих учитеља него и у значајној уштеди времена, материјалних и финансијских средстава.

ОСНОВНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ ЗА ПОЧЕТАК ПРИМЕНЕ ЛАБОРАТОРИЈСКЕ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ СТУДЕНАТА

За овакав приступ методичкој пракси студената неопходно је да се обезбеде следеће претпоставке:

- да методичка група има 10 или евентуално 12 до 15 студената;
- да се померањем појединих наставних предмета (путем распореда часова) VIII семестар потпуно ослободи теоријске наставе и посвети само методичкој пракси, а због немогућности реализације комплетне методичке праксе из 6 методика покуша одговарајућом организацијом од теоријске наставе ослободити или бар растеретити и VII семестар;
- да се прихвати мишљење да је после свега изнетог довољно да се у методичкој пракси, односно непосредној реализацији наставе, студент ангажује до три часа, а осталим часовима у факултетској лабораторији. Сви часови, како они у школи, тако и они који се реализују у лабораторији, могли би се сма-

трати не само часовима за вежбање него и часовима за оцењивање. Уосталом, оцена за рад студента може се дати и на основу извршене писане припреме за час и прихватљивог дидактичко-методичког образложења те припреме;

- да се сваки дан када студенти одлазе у школу на методичку праксу оствари најмање 4 часа, с тим да је први дан одласка у школу довољан за 1 до 2 часа посматрања угледне наставе (коју изводе ментори), а остала два до три часа употребе за анализу виђеног, за упознавање студента са распоредом часова, са школском медијатеком, библиотеком, расположивим наставним средствима и другом опремом са којом се може рачунати у настави. Истовремено, тада би се студентима поделиле наставне јединице, одредили ментори и утврдило време за консултације код стручних сарадника или асистената и појединих учитеља ментора.

Схватање да је студентима потребно да што више посматрају или хоспи-тују пратећи тзв. угледне часове наставе није прихватљиво због више разлога: пре свега, пошто у нашим условима нема посебно припреманих учитеља за менторски рад могуће је очекивати да студенти сасвим просечне или чак лоше одржане часове некритички прихвате као узорне и да се тако труде опонашати једну лошу праксу. Осим тога, могуће је да услед прихватања туђих методичких решења и недовољно развијеног критичког мишљења и односа према методичком стилу других наставника, студент – будући учитељ, опонашајући друге, никада не пронађе свој стил рада у настави и да никада код себе не открије оно што га заиста може учинити професионално успешним или у нечему, чак, супериорнијим од осталих наставника. Због тога нису усамљена мишљења многих који су се бавили припремом наставног кадра да је најбоље када студент стекне солидну стручну теоријску основу сам улазећи у наставну праксу и експериментишући у њој, тј. покушавајући да пронађе себе као методичара. Уосталом, у педагогији је одавно позната максима: "Метода - то сам ја".

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грубор, А. (1994): *Образовање наставника у функцији технолошкој развоја*, Сомбор: Учитељски факултет.

2. Грубор, А. и Липовац, М. – приређивачи (1995): *Сѝручна ѝракса сѝјуденаѝа*, Сомбор: Учитељски факултет.
 3. Јанковић, П. (1994): *Професионално усмеравање, селекција и образовање учѝишеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
 4. Јанковић, П. (1995): *Уѝицај ѝедајошке ѝраксе на развој ѝожељних особина будућѝих учѝишеља*, у зборнику радова Грубор, А. и Липовац, М. - приређивачи (1995): *Сѝручна ѝракса сѝјуденаѝа*, Сомбор: Учитељски факултет.
-

Summary: This paper presents historically accepted concepts of the importance of practical exercises in professional training of teachers. This is followed by the presentation of so-called teaching-method practice of students and its organization at the Teachers' Training Faculty in Sombor. All this helped the author to suggest certain improvements in its organization, as well as in the practical work of students at teachers' training faculties. The author has tried to affirm a teaching-method laboratory as a place where future teachers can simulate or play a teacher's role. In the author's opinion, this is the best way for them to get back information concerning their teaching competency (from their teachers, fellow students and video materials). What are most important, students can realize the ways of how and in what direction they should act (by work, by improvement, and similar), in order to develop required characteristics of a good teacher and to achieve their own educational style.

Key words: students, pedagogical practice, teaching-method laboratory.

Резюме: В начале работы показаны исторически принятые понятия о значении практических занятий в профессиональной подготовке учителей. Затем показана организация так называемой методической практики студентов в Педагогическом институте в Сомборе. Все это помогло автору предложить некоторые улучшения в организации и выполнении дидактическо-методической практики студентов педагогических институтов в общем, и в Педагогическом институте в Сомборе; автор особенно старался подтвердить методическую лабораторию как особое место, где будущие учителя будут симулировать или играть роль учителя, и так самым выгодным способом (по мнению автора) получить о себе возвратную информацию (от профессора, своих коллег студентов и видео-материала) о том в какой степени компетентности они подготовились к роли учителя и, самое главное, в каком направлении и как дальше могут развивать у себя желающие качества личности учителя и особый стиль воспитания (работая, путем повышения квалификации и т.п.)

Стержневые слова: студенты, педагогическая практика, методическая лаборатория.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

МР РАДМИЛА БОГОСАВЉЕВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

Примљено: 14. 11. 2001.

ПЕДАГОШКО ДЕЛО ПРОФЕСОРА ДР РАДЕТА РОДИЋА
(Раде Родић: **ИЗАБРАНИ РАДОВИ**, Нови Сад, Савез педагошких друштава
Војводине, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, 2001)

Половином 2001. године из штампе је изашла још једна нова књига проф. др Радета Родића.

Познат и признат у педагошкој стручној и научној јавности, проф. др Раде Родић, својом књигом *Изабрани радови* и овога пута потврђује своју неисцрпну стваралачку енергију.

Поводом 65 година живота и вишедеценијског научног, стручног и практичног педагошког рада, издавачи ове књиге, Савез педагошких друштава, Нови Сад и Виша школа за образовање васпитача, Вршац, су из обимног стваралачког опуса др Родића изабрали, на 360 страница, само тридесетак оних радова који, вероватно, најуспешније репрезентују подручја васпитно-образовног рада у којима је дао свој највећи допринос педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси.

На почетку је већ речено, нашој педагошкој јавности није потребно посебно представљати др Радета Родића, јер, као што и у предговору књиге др Светислав Стојаков каже: “Стваралаштво др Родића познато је нашој стручној и научној јавности не само на просторима садашње него и бивше Југославије...”(стр.5). До тог места водио га је развојни пут од учитеља разредне и предметне наставе, директора основне школе, просветног саветника, наставника у

педагошким академијама и васпитачким школама, главног и одговорног уредника или члана редакције појединих педагошких часописа, руководиоца и учесника у многобројним научноистраживачким пројектима, подносиоца саопштења на струковним конгресима и научним скуповима до редовног професора на Филозофском факултету у Новом Саду и на Учитељском факултету у Сомбору.

Књига која је пред нама, поред предговора који је написао др Светислав Стојаков, има четири целине:

- I Професионална оријентација,
- II Школска педагогија,
- III Дидактика,
- IV Историја педагогије и на крају: Белешка о аутору.

Из предговора др Стојакова издвојићемо неколико битних чињеница и података који потврђују да су пред нама изабрани радови стручњака и човека који је, поред тога што је својим бројним теоријским и емпиријским истраживањима допринео “конституисању, теоријско-методолошком утемељењу, развијању и богаћењу сазнања...” (стр.5) у области школске педагогије, и “први доктор педагогије из области професионалне оријентације у бившој и садашњој Југославији, али истовремено и први стручњак из било које научне области који је у нас докторирао на питањима професионалне оријентације” (5-6).

Очигледан је континуитет у бављењу комплексном интердисциплинарном и мултидисциплинарном тематиком професионалне оријентације, претежно из педагошког угла проучавања, “објавио је у неколико књига и више десетина других радова”(стр.6). Његова студија *Основна школа и професионална оријентација*, због високог стручног, научног и друштвеног значаја и квалитета, награђена је “првом и једином наградом Савеза удружења за професионалну оријентацију Југославије као најбоље дело из тог подручја у земљи за период 1978-79”(стр.8).

I

Професионална оријентација је прва целина ове књиге, сачињена од једанаест изабраних радова који су, заправо, само фрагменти већ поменуте шире студије, *Основна школа и професионална оријентација*, а тичу се разних аспеката професионалне оријентације и основне школе.

Информације о професијама и професионални интереси, Професионална оријентација и неке педагошке и психолошке теорије и системи, Основне професионалне оријентације, Основна школа – чинилац у професионалном усмеравању младих, Друштвени чиниоци професионалне оријентације, Професионална интересовања и ставови младих према образовању и раду, Улога педагошко-психолошке службе у професионалном усмеравању ученика, Школска и професионална оријентација у Француској, неки су од наслова из прве целине ове књиге, на основу којих се може закључити да је реч о многозначном и интердисциплинарном пољу рада које се назива “професионална оријентација”.

Расправа *Информације о професијама и професионални интереси* која је дата на почетку прве целине *Изабраних радова*, настоји да одговори на питање какав је утицај систематског професионалног информисања на професионална интересовања ученика осмог разреда основне школе, односно да ли на професионални избор могу бар донекле да утичу осмишљени програми “васпитања за избор занимања”.

Указујући на значај избора средње школе у коју ће се уписати ученици, аутор заступа мишљење да су школска и професионална оријентација један од могућих утицаја, при чему критикује она схватања по којима би ученике завршних разреда основне школе требало упућивати на она занимања и оне делатности које се најчешће јављају у региону одређене школе. Даље, аутор прецизира проблем “шта основна школа може да уради, уважавајући неоспорно и веома снажно дејство других фактора, на потпунијој и правилнијој школској и професионалној оријентацији својих ученика” (стр. 17).

Предмет истраживања односи се на педагошки аспект формирања, трансформације, односно развијања професионалних интересовања ученика. На основу постављеног проблема и предмета истраживања, засноване су и истраживачке хипотезе и сва остала методолошка питања овог емпиријског истраживања, при чему се аутор определио за педагошки експеримент. Независно променљива варијабла био је посебан програм професионалног информисања, а евентуалне промене које би настале у сфери професионалних интересовања чиниле су зависно променљиву варијаблу. Подаци о стању пре и након примене програма у експерименталној и у контролној групи, прикупљени су анкетирањем и тестирањем професионалних интереса. Основни налаз овог истраживања је показао да након примене програма професионалне оријентације постоји ста-

тистички значајна разлика између резултата у експерименталној и у контролној групи, што значи да је у експерименталној групи дошло до промене интересовања у правцу занимања и школа о којима су информације даване, док таквих промена у контролној групи није било. Тиме је дат и одговор на основни истраживачки проблем и на главну хипотезу, да је објективним идентификовањем професионалних интереса утврђено да је могуће применом програма професионалних информација о различитим занимањима и стручним школама утицати на професионалне интересе ученика и то тако да се ученици чешће опредељују за оне школе и занимања са којима су путем програма информисања упознати.

Даље, у оквиру ове прве целине, аутор је, користећи “најеминентније ауторе светске литературе” (из предговора, стр. 8) у делу: *Професионална оријентација и неке психолошке и психолошке теорије и системи*, изложио теоријске оквири помоћу којих је могуће операционализовати рад на професионалној оријентацији и развоју младих. Аутор се у овом делу бавио улогом и значајем појединих друштвених чинилаца као што су породица, васпитно-образовни систем, посебне службе за професионалну оријентацију и слично, у сложеним словима на пољу професионалне оријентације.

Бавећи се улогом основне школе и њеним местом значајног чиниоца у професионалном усмеравању младих, аутор је настојао да се осветли “не само њена улога по себи већ и њена улога у контексту дејства осталих друштвених чинилаца и околности” (стр.102). Др Родић полази од становишта “да се задаци основне школе не могу исцрпети само у развијању целовитих психофизичких снага ученика већ да је неопходно и да се усмерава тај развој и да је школа дужна да из те укупности издвоји и посебно усмерава и указује на путеве даљег развоја оних потенцијала сваког појединца који код њега преовлађују и имају највише изгледа за даљи пуни процват и развој” (стр.103).

Значајнија истраживања о професионалној оријентацији ученика, као о фактору ефикасности основне школе, концентрисана су у оквиру пројекта истраживачког рада чији је основни циљ био да се размотри сложена проблематика преласка младих из основне у средњу школу и испита до које мере општи школски успех и успех из критичних предмета у основној школи представља трансферну вредност на квалификационом испиту и оствареном постигнућу у првом разреду средње школе. Већи део закључака о могућностима и ограничењима професионалне оријентације у основној школи, о професионалној оријентацији као фактору ефикасности основне школе, о улози образовања и рада у

формирању зреле личности, о професионалним интересовањима и ставовима младих према образовању и раду, заснива се на резултатима емпиријских истраживања које је аутор вршио у основним и средњим школама у Војводини.

У овом делу књиге, аутор је посебно истакао значај и улогу педагошко-психолошке службе у професионалној оријентацији, а изнео је и искуства неких европских земаља (Француске) која су везана за професионалну оријентацију.

II

Школска педагогија је друга целина која из ширег стваралаштва др Родича, у изабраних четрнаест радова приказује нека од основних питања и проблема у вези са тематиком школске педагогије.

У првом раду, *Теоријско-методолошке препоруке школске педагогије*, аутор, наглашавајући да је реч о младој педагошкој дисциплини, образлаже предмет њеног истраживања, трагајући за оним што би било “*differentia specifica*” школске педагогије. У складу са тим, ауторово је становиште “да је школска педагогија посебна и примењена педагошка дисциплина која се бави питањима васпитања које се одвија у школи и под утицајем школе”(стр.192). При томе указује на конститутивне појмове школске педагогије: школа, ученик, наставник и педагошко-психолошка служба.

Одређујући основна васпитна средства школе (садржаји васпитно-образовног рада, организационе форме васпитно-образовног рада и међусобни односи између чинилаца школског живота и рада), аутор је скицирао основна проблемска подручја школе као једног од конститутивних елемената школске педагогије.

Аутор се бавио и питањима програмско-организационе структуре основне школе, указао на разлике и сличности између институционалног и ванинституционалног, односно интенционалног и неинтенционалног васпитања, као на својеврсне проблеме педагогије не само у нашој већ и у светској пракси васпитања.

Посебно поље свог интересовања др Родич је усмерио на питања о могућностима истраживања квалитета образовања испитујући ставове наставника, школских педагога и директора школа (посматрајући их као субјекте, односно носиоце квалитета образовања), при чему су ове три групе испитаника нагласиле различите услове као индикаторе квалитета образовања.

Такође, испитивао је могућности, улогу и задатак педагошко-психолошке службе у функцији подизања квалитета образовања.

У раду *Преоптерећеност ученика основне школе*, аутор указује на овај озбиљан и сложен проблем наше основне школе који “представља синтетички израз бројних слабости савремене основне школе” (стр.247), посебно наглашавајући да последице које он изазива нису “само педагошке, него и психолошке, медицинске...” (стр.247).

Поред појмовне и термилошке расправе, аутор се бави и питањима врста или аспеката преоптерећености, при чему се увек јасно држи става: “Оптерећење – да, преоптерећење – не” (стр.248).

Остали радови у овом другом делу књиге односе се на испитивање става наставника о интересовањима ученика основне школе, затим на тражење одговора на питање зашто је васпитање у сенци образовања, разматрање питања педагошког образовања будућих професора, док је ауторов пледоаје о потреби високошколског образовања учитеља добио и своју практичну потврду јер већ неколико година у нашој земљи постоје учитељски факултети.

III

Дидактика је трећа целина књиге, у којој аутор разматра питање индивидуализације наставе, дилеме у концепирању студјиских планова наставничких школа и факултета, питање вредновања и оцењивања, с посебним освртом на њихову подстицајну, односно репресивну функцију, као и испитивање става наставника о оцењивању ученика.

IV

Историја педагогије је четврта целина ове књиге у којој је, радовима о знаменитим српским педагозима - др Вићентију Ракићу и др Николи Вукићевићу као професору и вишегодишњем управитељу Учитељске школе у Сомбору, аутор и овом приликом дао свој допринос националној историји педагогије.

На крају књиге дата је *Белешка о аутору*, из које ћемо издвојити:

др Раде Родић рођен је 20.08.1935. године у Коморану, недалеко од Приштине. Основну школу и нижу гимназију похађао је у Новој Гајдобри и Гајдобри, а Учитељску школу је завршио у Кикинди. Дипломирао је на одељењу за педагогију Филозофског факултета у Београду, а на истом факултету је маги-

стрирао 1972. и докторирао 1976. године. Од 1976/77. као доцент предаје педагогију на Факултету физичке културе, а од 1985. најпре у звању ванредног, а затим и редовног професора за предмете: школска педагогија и основе педагошких наука, ради на Филозофском факултету у Новом Саду. Неколико година предавао је педагогију на педагошким академијама у Новом Саду и Кикинди. Вишегодишњи је члан педагошког часописа *Педагогија* и одговорни и главни уредник часописа *Педагошка стварност*. Ментор је у изради већег броја магистарских и докторских радова. До сада је објавио три књиге и преко 120 научних и стручних расправа, чланака и приказа. Највећи број радова односи се на проблематику професионалне оријентације, затим на реформу васпитно-образовног система, школску педагогију, као и на нека питања проверавања и оцењивања ученика.

Усуђујемо се да на овом месту изнесемо и лични став да су стручност и знање, али и мудрост, искуство и широко, топло људско срце, карактеристике личности др Радета Родића, које су постале оквир и мера професора и стручњака, који је својим студентима увек био и изнова јесте инспиративна мета.

Изабрани радови др Родића само су део његовог “плодоносног рада у једном дужем временском раздобљу на разним пољима васпитно-образовне теорије и праксе” (из предговора, стр.10).

Извесно је да ће, избором тема и квалитетом садржаја, ова публикација бити не само добро примљена у нашој стручној и научној јавности него ће добро послужити и онима који се баве истраживањима разних аспеката васпитно-образовне праксе, што су препоруке за ишчитавање ове публикације, са задовољством, наравно.

ДР ПАВЛЕ ИЛИЋ

Нови Сад

Примљено: 24. 11. 2001.

ХРЕСТОМАТИЈА ИЛИ СПЕЦИЈАЛНА ЧИТАНКА

(Јелена Косановић: *Књижевност за децу - Хрестоматија за учитељске факултете*, Учитељски факултет, Сомбор, 2001)

Хрестоматије су увек представљале посве корисне књиге јер доносе избор најваљанијих текстова (чешће њихових одломака) из неке области духовног живота. По томе што се у њих бирају највреднији текстови, сличне су антологијама. Оно што је њихов спецификум и што их разликује од антологија јесте њихова намена: увек су намењене стицању знања из области на коју се односе. Из хрестоматија се, дакле, учи, оне су уџбеници, специјалне читанке које у својим узорним текстовима садрже оно што је најрепрезентативније до чега се у области на коју се односе дошло. Такав избор текстова, систематизовано и прегледно датих у једној књизи, омогућује брже и успешније учење, и то из једног веома поузданог извора знања. Стога је разумљиво што су хрестоматије у области укупног образовања, а посебно у хуманистичким наукама, већ одавно стекле своју пуну афирмацију.

Прибегавање хрестоматији је знак да је област на коју се она односи обимом разуђена и да о њој постоји обиље стручне и научне литературе из које ваља направити репрезентативан избор. Књижевност за децу је данас таква једна област. Због тога подухват ауторке књиге која је пред нама заслужује пажњу свих које књижевност за децу и њено изучавање у настави интересује.

Истина је да данас постоји знатан број уџбеника, приручника и друге стручне литературе из које се може учити књижевност за децу, што показује и

списак књижевнотеоријске литературе који ауторка наводи на крају књиге. Међутим, пошто доноси избор текстова из књижевности за децу и избор текстова из стручне литературе о тој књижевности, и то по осећању и сазнању ауторке, највреднијих, оваква хрестоматија представља синтетизован и систематизован преглед и књижевног стваралаштва за децу и књижевнотеоријских разматрања и критичких суђења о томе стваралаштву.

Стога су се пред ауторком *Хрестоматије* нашла два основна питања при раду на њој: избор текстова и њихова систематизација у књизи. У практичном делању ова два питања се решавају упоредо: док се нешто бира, мора се знати и које му место припада. Да би се изабрано сместило ваљано, морају се уважавати критеријуми размештања. Кад је у питању књижевност за децу, таквих је критеријума више: прво, та књижевност има свој развојни пут, па је избор текстова морао да га следи и да покаже како је текао тај развој; друго, књижевност за децу је интегрални део укупне књижевне уметности, а то значи да и њу чине и народна и уметничка књижевност и да и она има своје родове и врсте, да има своја жанровска обележја. Ауторка ове хрестоматије избором текстова и њиховим распоредом показала је и развојни пут и жанровску разноврсност књижевности за децу, а избором књижевнотеоријских и критичких текстова показала је и како такву књижевност ваља тумачити.

Развојни пут књижевности за децу има свој почетак у народној књижевности. Зато се и у овој хрестоматији креће од њених појединих жанрова. Насловљавањем сваког од тих жанрова истакнута је доминантна уметничка црта тога жанра, коју при њиховом изучавању ваља уочити. Тако при изучавању бајки, од којих се овде почиње, треба уочити *чаролију њричања* у њима, при изучавању шаљивих народних приповедака *маију хумора*, а при изучавању различитих врста лирских народних песама *лејошу звука и облика*.

Развојни пут српске књижевности за децу, као и српске књижевности у целини, не може се пратити изоловано од развојних токова књижевности која је стварана на другим језицима и на другим просторима, а коју смо навикли да означавамо термином *свешка књижевности*. Стога се и у овој хрестоматији нашао посве кратак избор и из те књижевности. Њих чини девет поетских текстова, чији су аутори позната имена светске књижевности, а стварала су на различитим континентима и језицима. Ту су и две у свету афирмисане народне песме, једна црначка и једна мексиканска.

Као зачетничка српског уметничког поетског стваралаштва за децу укупна стручна литература намењена овом виду стваралаштва узима Луку Милованова Георгијевића. Он је стога узет и овде са својом песмом *На књижицу за новољетини гар*, а за њим следи Јован Суботић и његова песма *Колевка*.

Лука Милованов Георгијевић са својим скромним поетским даром и опусом само је зачео наше поетско стваралаштво за децу, али њен прави родоначелник је Јован Јовановић Змај. Зато се у овој хрестоматији његовим стихом "Треба хтети, треба смети, па да видиш куд се лети" насловљава избор песника и њихових најбољих песама, а чине га Гвидо Тартаља, Десанка Максимовић, Бранко Ћопић, Момчило Тешић, Григор Витез, Душан Радовић, Драган Лукић, Стеван Раичковић и Милован Данојлић. Овај низ песника и песама завршава се именима данашњих песника који су најдубље проникли у свет дечјих снова и жеља, па их је ауторка и издвојила под посебан поднаслов *Вреди сањати, вреди желети*, а под њим су се нашла имена Мирослава Антића, Љубивоја Ршумовића и Момчила Одаловића, са својим репрезентативним песмама за децу.

Пошто ову хрестоматију издаје Учитељски факултет у Сомбору, који баштини најдужу и најбогатију традицију спремања учитељства, у њој је *Сомборској школи ђесника* за децу дато посебно место, а чине је Петар Деспотовић, Ника Грујић Огњан, Вељко Петровић, Лаза Лазић и Давид Кецман Дако, сваки са по једном песмом.

Лирско - епске врсте, под заједничким насловом *Јегне тихе шћоиле ноћи*, представљене су са по једном, односно по две поеме и баладе Александра Вуча, Арсена Диклића, Мире Алечковић и Добрице Ерића.

Прозно уметничко стваралаштво за децу чине овде бајке, басне, приче, одломци из романа и научнофантастичне прозе. Све прозне врсте добиле су заједнички наслов *Јегне ноћи ђрелетје ђрад мала ласћа*. Аутори бајки су овде познати светски писци овог књижевног жанра: Шарл Перо, Ханс Кристијан Андерсен, Александар Сергејевич Пушкин и Оскар Вајлд, али ту су Ивана Брлић-Мажуранић, Десанка Максимовић и Гроздана Олујић, сви са по једним својим репрезентативним делом. Са по једном басном заступљени су овде и најпознатији светски баснописци: Езоп, Жан де Ла Мартин, Иван Крилов, Џемс Тербер, а ту је, дабоме, и наш Доситеј Обрадовић.

По једна прича изабрана је од двојице светских писаца (Хофмана и Чехова) и тројице домаћих (Иве Андрића, Тиодора Росића и Воје Царића). Роман је далеко знатније заступљен од приче: изабрано је петнаест романа за децу.

Њихови аутори су најпознатији светски писци овога књижевног жанра, чија најзначајнија дела не заобилази ниједан списак лектире намењен школи. Стога су се ту нашли: Данијел Дефо (*Робинзон Крусо*), Џонатан Свифт (*Гуливерова путовања*), Марк Твен (*Доживљаји Тома Сојера*), Луис Керол (*Алиса у земљи чуда*), Радјард Киплинг (*Књига о Џунгли*), Карло Колоди (*Пиноккио*), Антоан де Сент Егзипери (*Мали њринџ*), Михаел Енде (*Бескрајна њрича*) и Јустејн Гордер (*Софијин свети*). У том избору нашли су се и неки домаћи писци романа за децу: Бранислав Нушић (*Хајдуци*), Бранко Ћопић (*Доживљаји мачка Тоше*), Десанка Максимовић (*Прагевојчица*), Александар Поповић (*Судбина једној Чарлија*) и Драган Лакићевић (*Мач кнеза Сџефана*).

Из свих романа ауторка је бирала одломке за које је проценила да их најбоље репрезентују. Имајући у виду значај Доситеја Обрадовића за укупан развој српске културе и потребу да се данас овај писац и просветитељ темељно изучава на свим ступњевима школовања код нас и да његово име и лик буду представљени и најмлађем школском добу, у овај избор ауторка је укључила и један, деци примерен, одломак из његове аутобиографске прозе *Живој и њрикључе-није*.

Научна фантастика је у овој хрестоматији заступљена са незаобилазним Жил Верном и одломком из његовог романа *Двадесет хиљада миља њод морем*, док драмски књижевни род представљају два домаћа писца са по једним делом: Гвидо Тартаља (*Погела улоја*) и Душан Радовић (*Кајетан Џон Пџилфокс*).

Тако у овој хрестоматији изгледа корпус писаца и дела који чини уметничко књижевно стваралаштво за децу и што је ауторка означила као I део ове књиге. Њему је у укупном обиму књиге од 408 страна припало 170 страна. Могло би се приметити да је овом корпусу текстова, с обзиром на то да они чине књижевноуметничко стваралаштво за децу и да су стога за њих па и за ову књигу фундаментална лектира, требало доделити више места. Међутим, за оне који се спремају за рад са децом по овој књизи, веома су битна и остала два дела књиге јер их упућују како књижевност за децу ваља тумачити и којим фондом књижевнотеоријских појмова тумач мора да располаже. Уз то, тумачу су неопходне и нешто шире информације и о писцима чија дела тумачи, поготово када су у питању страни писци. Свему томе морао се дати одговарајући простор у књизи.

Од посебне важности је овде питање да ли су у оквиру I дела књиге поједини књижевни жанрови и писци и њихови текстови добили место које им по

њиховом значају припада. При удовољавању овом захтеву, ауторка се морала наћи у двојакој улози. Имала је у виду чињеницу да прави хрестоматију, да прави књигу из које ће студенти учитељских факултета учити књижевност за децу. То ју је обавезивало да при избору узорака и давању им места у књизи води рачуна о томе да ће та књига бити уџбеник. То значи да су се у књизи морали наћи заступљени сви жанрови књижевног стваралаштва за децу и у њима, као њихови најбољи репрезентанти, општеприхваћена остварења тога стваралаштва. Све то тражи да се ваљано распореди и добије одговарајуће место. У том погледу, ауторка се нашла у улози састављача уџбеника, у улози дидактичара. Али она се овде нашла и у једној друкчијој и деликатнијој улози, у улози антологичара. Ваљало је овде одабирати примере који репрезентују неки књижевни жанр, неког песника, приповедача, романијера, драмског ствараоца...

Многе народне бајке, шаљиве приче и лирске песме су, по општем мишљењу и осећању познавалаца, добре. Наша ауторка је, међутим, морала од тих добрих да бира најбоље, често само по један до два примера. Исто тако је међу dobrим песмама неког лирског песника морала да бира оне који су по њеном сопственом осећању за лепо у песми са највише такве лепоте. И при избору одломака из романа за децу морала се руководити тим осећањем, званим литерарни сензибилитет. Тако је морала да поступи и са драмским текстовима и са романом Жил Верна, који овде представља научнофантастичну прозу. Свуда је требало тражити највреднији одломак, најпоузданији репрезентант целине.

Неки други аутор овакве књиге, са друкчијим погледима на књижевност за децу и књижевну уметност уопште и са друкчијим литерарним сензибилитетом, вероватно би сачинио нешто друкчији избор текстова за књигу. Њему би, опет, замерио неки трећи. Спор може настати око тога треба ли наводити управо ове примере као најбоље за народне бајке, за шаљиве приче и слично; треба ли круг песника чије су овде песме проширити или сузити, да ли је неки песник неправедно заступљен са већим бројем песама од другог и да ли су то заиста његове најбоље песме, да ли су то најужорнији одломци узети из појединих романа и драма, јесу ли обимом и уметничком сложености примерени деци, и тако редом. Стога разматрање овог проблема ваља закључити констатацијом да је ауторка ове хрестоматије и свој антологичарски део посла обавила ваљано и дала један сасвим могућ и прихватљив избор текстова који репрезентују поједине књижевне жанрове и своје ствараоце.

Што се тиче II дела ове књиге, у њему је избор књижевнотеоријске литературе о књижевности за децу, а намена му је да се изабраним текстовима ове врсте студенти уведу у ваљано тумачење књижевног стваралаштва уопште, па и онога за децу, као његовог интегралног и неодвојивог дела. Он ће својој намени првенствено удовољити својом разноврсношћу и вредношћу изабраних текстова. У тој разноврсности, најпре ваља истаћи стручне радове који књижевност за децу разматрају као целовит уметнички феномен. У ту врсту стручне литературе спадају књиге: *Поеџика гечје књижевности* Рада Прелевића, *Увод у књижевност за дјецу и омладину* Нова Вуковића, *За есејџику књиж. за децу* Д. Дјанкане, *Књије, дјеца и одрасли* Пола Азара, *О модерној гечјој њоезији* Марка Ристића, *Игра као слобода* Милана Пражића, *На осџрву њисаћеџ сџола* Душана Радовића и друге. Затим, ту су радови у којима се разматрају поједини жанрови уметничке литературе: *Морфолоџја бајке* Владимира Пропа, *Значење бајке* Бруна Бетелхајма, *Поеџика бајке* Гроздане Олујић, *Увод у фанџасџичну књижевност* Цветана Тодорова, *Емил или о васџџињању* (одломак у коме је реч о *басни*) Жан Жака Русоа, *Анџолоџја народних џриџоветака* Војислава Ђурића, *О гечјој џричи* Милана Црнковића, *Роман за дјецу* Зорице Турјачанин, *Особености криџике књижевности за дјецу* Далибора Цвитана.

Неки радови су посвећени развојном путу књижевности за децу, као што су књиге *Од Змаја до Виџеза* Насихе Капицић - Хаџић и *Зайиси о књижевности за децу* Слободана Ж. Марковића. У некима се тумачи укупно стваралаштво за децу неког аутора: *Дечја њоезија Змајева* Милана Богдановића, *Биџи на џуџу* (реч је такође о Змају) Хусеина Тахмишчића, *Глас ауџономноџ свеџа* (реч је о песништву Момчила Тешића) Воје Марјановића, а у некима се тумачи појединачно дело неког аутора: *Један доживљај асџралноџ* (приказ књиге Гордане Малетић "Тајна Великог медведа") Лазе Лазића или је дат портрет неког значајног ствараоца за децу: *Портретиџ Душана Радовића*, приредио Милан Пражић.

Овакав избор књижевнотеоријске литературе помоћи ће студентима да формирају ваљан поглед на књижевну уметност у целини и посебно на онај њен део који је намењен деци, да исправно приступају тумачењу појединих жанрова те уметности, њеном развоју и посебним литерарним творевинама које ће са децом изучавати. Ваља приметити да су овде аутори ове врсте литературе са разноврсним погледима на књижевну уметност и различитим методолошким поступањима при тумачењу њених феномена. Управо ће то студентима бити од посебне користи јер ће доћи до сазнања да се на књижевну уметност може гле-

дати са различитих становишта и да ју је могуће тумачити применом разноврсних књижевнонаучних метода.

Управо због овога, овде ваља посебно истаћи три рада унета у избор стручне литературе. То су они радови који студентима показују како се књижевност тумачи у настави. Они овде имају и теоријску и практичну вредност: стручно тумаче књижевни феномен који им је тема и демонстрирају поступке којима га ваља са децом тумачити. У такве радове овде спадају већ наведена књига Зорице Турјачанин *Роман за децу*, *Интерпретације деце песме* Владимира Миларића и посве занимљив рад *Војислав Илић у методи интерпретације* Томислава Цветковића.

Ако се овоме дода да је ауторка у III делу своје књиге протумачила око сто педесет књижевних појмова, узетих првенствено из текстова унетих у ову књигу, и тиме тумачима ових и других књижевних текстова дала у руке инструмент без кога се они не могу тумачити и да им је дала основне информације и о домаћим и страним писцима за децу заступљеним у овој књизи, онда се мора рећи да ова хрестоматија може по свему да одговори својој намени: да се из ње учи књижевност за децу, да се учи књижевност као уметност.

Ауторка је свесна чињенице да се књижевност не може учити из једне књиге, ма колико она вредна била, већ да се она учи из књига. О томе она у *Уводу* у ову књигу и говори. Учи се првенствено читањем уметничких дела, и то целовитих (а у хрестоматијама су могући само одломци из епских и драмских) дела, а онда и из уџбеника и приручника, из стручне литературе, што се опет не сме свести на једну књигу. И ова хрестоматија је једна од књига из којих ваља учити књижевност, али својом концепцијом и својом општом вредношћу, она је незаобилазна.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

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

Сваки прилог се доставља у **два примерка**, куцан дуплим проредом (2) и величином фонта 12 и треба да садржи следеће информације:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетак) рада од 100 до 150 речи на посебном листу и у два примерка; циљ резимеа је да читаоцу представи 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** цитира(ју) 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, издавача.
 - 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 графикана: 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 и дискета се не враћају.**

**РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ
КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.**

Публикације у издању Учитељског факултета у Сомбору

1. <i>Калиграфија</i>	70,00
2. <i>Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју</i>	50,00
3. <i>Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју</i>	50,00
4. <i>Енглески језик</i>	150,00
5. <i>Математичко моделовање – II издање</i>	50,00
6. <i>Монографија – особине ученика</i>	70,00
7. <i>Норма 1/95</i>	50,00
8. <i>Норма 2-3/95</i>	50,00
9. <i>Норма 1-2/96</i>	50,00
10. <i>Норма 3/96</i>	50,00
11. <i>Норма 1-2/97</i>	50,00
12. <i>Норма 3/97</i>	50,00
13. <i>Норма 2-3/98</i>	50,00
14. <i>Монографија 2</i>	70,00
15. <i>Увод у социологију (од 24. 02. 1999)</i>	300,00
16. <i>Методика сјорџских активностџ (од 31. 05. 1999)</i>	200,00
17. <i>Ошџџа социологија (на мађарском – од 31. 05. 1999)</i>	150,00
18. <i>Норма 1-2/99</i>	100,00
19. <i>Монографија</i>	100,00
20. <i>Осноџ сџецијалне педагоџије са методиком</i>	200,00
21. <i>Теорија и методика физичкоџ васџџања</i>	300,00
22. <i>Норма 3/99</i>	100,00
23. <i>Бедекер II</i>	66,00
24. <i>Норма 1-2/2000</i>	100,00
25. <i>Алманах 2001</i>	300,00
26. <i>Алманах – тврди повез</i>	350,00
27. <i>Диференцијација и индивидуализација насџаве (зборник)</i>	250,00
28. <i>Методика познавања џприроде</i>	250,00
29. <i>Мошџџација</i>	15,00
30. <i>Приручник за физичко васџџање</i>	27,00
31. <i>Књџжевносџ за децу</i>	550,00
32. <i>Норма 3/2000</i>	115,20

Поруџбине: Учитељски факултет, Подгоричка 4, 25000 Сомбор