

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
важнијана и одржавања*

1-2/2004

И БР. 1-2 ГОД. X Стр. 1-230 Сомбор 2005. Јул

*Училишески факултет Сомбор*

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
Учитељски факултет у Сомбору

# НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

*1–2*



*Сомбор, 2004.*

# НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

## Издавач

Учитељски факултет Сомбор  
Центар за издавачку делатност

## За издавача

др Драган Солеша

## 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  
e-mail: dekanat@ucf.so.ac.yu  
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 20 €.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 250 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

## Штампа

*Нинограф*, Сурчин

## Савет часописа НОРМА

др Драган Солеша, Сомбор,  
председник  
др Александар Петојевић, Сомбор,  
заменик председника  
др Стојан Бербер, Сомбор  
др Првослав Јанковић, Сомбор  
др Иштван Шилинг, Сомбор  
др Ненад Петровић, Сомбор  
др Александар Јовановић, Београд  
др Сретко Дивљан, Јагодина  
др Цвијетин Ристановић, Бијељина  
др Стојан Ценић, Врање  
др Крстивоје Шпијумовић, Ужице  
др Драгослав Херцег, Нови Сад  
др Мара Ђукић, Нови Сад  
др Ненад Остојић, Нови Сад  
др Момчило Савић, Нови Сад

## Редакција часописа НОРМА

др Првослав Јанковић, Сомбор,  
главни и одговорни уредник  
др Драган Солеша, Сомбор  
др Александар Петојевић, Сомбор  
др Ђорђе Надрљански, Сомбор  
др Ненад Петровић, Сомбор  
др Мирче Берар, Сомбор  
Саша Радојчић, Сомбор,  
секретар

## Ликовна опрема корица

мр Драган Савић

## Преводиоци

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

## Лектор и коректор

Марјан Јелић

## Компјутерска припрема

Растко Гајић

---

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

Одлуком Министарства просвете Републике Србије, од 5. маја 1995. године часопис Норма ослобођен је  
плаћања пореза на промет.

---

## САДРЖАЈ

<b>РЕЧ УРЕДНИКА</b> .....	11
<b>Проф. др Првослав Јанковић:</b> <i>Норма најбоље педагошко гласило у земљи 2003. године</i> .....	11
<b>УВОДНИ ЧЛАНЦИ</b> .....	13
<b>Проф. др Драган Солеша:</b> <i>Онлајн курсеви у функцији унапређивања образовања учитеља</i> .....	13
<b>Мр Едит Андрек:</b> <i>Превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања</i> .....	23
<b>САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА</b> .....	37
<b>Проф. др Првослав Јанковић, Весна Илић:</b> <i>Учитељ и његова породица (преплитање и сукоб улога)</i> .....	37
<b>Проф. др Тихомир Петровић:</b> <i>Мелодија</i> .....	49
<b>Доц. др Тајјана Тубић:</b> <i>Стилови учења као фактор постигнућа</i> .....	55
<b>Доц. др Шпела Голубовић:</b> <i>Карактеристике деце са развојном дискалкулацијом</i> .....	67
<b>Саша Радојчић:</b> <i>Филозофија за децу</i> .....	79
<b>Мр Мира Лончаревић, Љиљана Суботић:</b> <i>Прва искуства у настави страних језика у првом разреду основне школе у општини Сомбор</i> .....	87
<b>Мр Миланка Маљковић:</b> <i>Основне одлике басне и приче о животињама</i> .....	97
<b>МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ</b> .....	111
<b>Проф. др Ненад Петровић, мр Предраг Ковачевић, мр Мирела Мрђа:</b> <i>Моделско-проблемски приступ у настави математике</i> .....	111
<b>Ружена Шимоњи-Чернак:</b> <i>Грађанско васпитање у основној школи</i> .....	123
<b>ИСТОРИЈА</b> .....	135
<b>Мр Мара Кнежевић:</b> <i>Стеван В. Поповић о значају васпитања и образовања</i> .....	135

<b>Проф. др Драго Пантић:</b>	
<i>Змај - Јован Јовановић као педагог</i> .....	145
<b>Проф. др Стојан Бербер:</b>	
<i>Историјски подаци о ускачком сердару Стојану Јанковићу</i> .....	151
<b>Аврам Мразовић:</b>	
<i>Приручник за славенску красноречивост</i>	
<i>Превод: прота Миљивој Мијатов</i> .....	163
<b>ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА</b> .....	<b>173</b>
<b>Др Љиљана Соколова-Ђокић:</b>	
<i>Неки еколошки проблеми савремене цивилизације</i> .....	173
<b>ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ</b> .....	<b>183</b>
<b>Проф. др Светлана Шпановић:</b>	
<i>Искусства у раду са малим групама</i> .....	183
<b>Мр Миљивоје Млађеновић:</b>	
<i>Допринос изучавању Црњанског</i> .....	187
<b>Весна Илић:</b>	
<i>Добровољни рад у школи</i> .....	191
<b>Михаел Антоловић:</b>	
<i>Историјски стереотипи и научно знање</i> .....	195
<b>ХРОНИКА</b> .....	<b>201</b>
<i>Завршни документи Доситејејевих учитељских сусрета</i> .....	201
<b>Рада Јанчић:</b>	
<i>Међународна конференција о волонтерском раду</i> <i>на учитељским факултетима</i> .....	209
<b>Мр Наташа Бранковић, Руженка Шимоњи-Чернак:</b>	
<i>Школа без слабих ученика</i> .....	215
<b>Михаел Антоловић:</b>	
<i>Међународна стручна конференција „Пријемни испити на учитељским</i> <i>факултетима”, Сомбор, 12. и 13. новембра 2004. године</i> .....	219
<i>Педагошки афоризми и цитати</i> .....	221
<b>Проф. др Ђорђе Надрљански:</b>	
<i>In memoriam – проф. др Стеван Безданов (1927–2003)</i> .....	225

---

## TABLE OF CONTENTS

<b>EDITORIAL</b> .....	<b>11</b>
<b>Professor Prvoslav Jankovic, Ph D:</b> <i>Norm, the best educational journal in the country in 2003.</i> .....	11
<b>INTRODUCTORY ARTICLES</b> .....	<b>13</b>
<b>Professor Dragan Solesa, Ph D:</b> <i>Online courses in the function of improving teacher education</i> .....	13
<b>Edit Andrek MA:</b> <i>How to overcome the discontinuity between preschool and primary school education</i> .....	23
<b>CONTEMPORARY CLASS TEACHING</b> .....	<b>37</b>
<b>Professor Prvoslav Jankovic, Ph D, Vesna Ilic:</b> <i>Teacher and his Family (overlap and clash of roles)</i> .....	37
<b>Professor Tihomir Petrovic, Ph D:</b> <i>Melody</i> .....	49
<b>Docent Tatjana Tubic, Ph D:</b> <i>Learning Styles as Factors of Achievement</i> .....	55
<b>Docent Spela Golubovic, Ph D:</b> <i>Characteristics of children with dyscalculia</i> .....	67
<b>Sasa Radojicic:</b> <i>Philosophy for Children</i> .....	79
<b>Mira Loncarevic, M. Sc., Ljiljana Subotic:</b> <i>Initial Experiences of Teaching Foreign Languages in the First Grade of Primary Schools in Sombor</i> .....	87
<b>Milanka Maljkovic, MA:</b> <i>Elementary Characteristic of Fables and Stories about Animals</i> .....	97
<b>CLASS TEACHING METHODS</b> .....	<b>111</b>
<b>Professor Nenad Petrovic, Ph D, Predrag Kovacevic, MA, Mirela Mrdja, MA:</b> <i>Model and Problem Solving Approach in Teaching Mathematics</i> .....	111
<b>Ruzena Simonji - Cernak:</b> <i>Civil Education in Primary Schools</i> .....	123
<b>HISTORY</b> .....	<b>135</b>
<b>Mara Knezevic, MA:</b> <i>Stevan V. Popovic About the Importance of Education</i> .....	135

<b>Professor Drago Pantic, Ph D:</b>	
<i>Zmaj – Jovan Jovanovic as an educator</i> .....	145
<b>Professor Stojan Berber, Ph D:</b>	
Historical Data About Sergeant Stojan Jankovic .....	151
<b>Avram Mrazovic:</b>	
<i>A Handbook for Slavic Eloquence</i>	
<i>Translated by Archpriest Milivoj R. Mijatov</i> .....	163
<b>EDUCATION AND FURTHER PROFESSIONAL TEACHER TRAINING.....</b>	<b>173</b>
<b>Dr Ljiljana Sokolova Djokic:</b>	
<i>Men-Living and Men-Surrounding Environment</i> .....	173
<b>REVIEWS AND SURVEYS .....</b>	<b>183</b>
<b>Professor Svetlana Spanovic, Ph D:</b>	
<i>Experiences from Work in Small Groups</i> .....	183
<b>Milivoje Mladjenovic, M A:</b>	
<i>Contributions to the Study of Crnjanski</i> .....	187
<b>Vesna Ilic:</b>	
<i>Voluntary Work in Schools</i> .....	191
<b>Mihael Antolovic:</b>	
<i>Historical Stereotypes and Scientific Knowledge</i> .....	195
<b>CHRONICLE .....</b>	<b>201</b>
<i>Final Documents from Dositej Teacher Gatherings</i> .....	201
<b>Rada Jancic:</b>	
<i>International Conference on Voluntary Work</i>	
<i>at Teacher Education Faculties</i> .....	209
<b>Natasa Brankovic, M A, Ruzenka Simonji - Cernak:</b>	
<i>School without Failure</i> .....	215
<b>Mihael Antolovic:</b>	
<i>Reports from the Conference in Sombor, November 12-13 2004</i> .....	219
<i>Pedagogical Aphorisms</i> .....	221
<b>Professor Djordje Nadrljanski, Ph D:</b>	
<i>In memoriam – Professor Stevan Bezdanov, Ph D (1927–2003)</i> .....	225

---

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЛОВО РЕДАКТОРА</b> .....	<b>11</b>
<b>Проф. др Првослав Янкович:</b> <i>Норма – лучший педагогический журнал в стране в 2003 г.</i> .....	11
<b>ВВОДНЫЕ СТАТЬИ</b> .....	<b>13</b>
<b>Проф. др Драган Солеша:</b> <i>Онлайн курсы как способ улучшения образования учителей</i> .....	13
<b>канд. наук Эдит Андрек:</b> <i>Обеспечивание преемственности в обучении между дошкольной и начальной ступенями воспитания и образования</i> .....	23
<b>СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ</b> .....	<b>37</b>
<b>Проф. др Првослав Янкович, Весна Илич:</b> <i>Учитель и его семья (переплетение и разногласие ролей)</i> .....	37
<b>Проф. др Тихомир Петрович:</b> <i>Мелодия</i> .....	49
<b>Доцент др Татьяна Тубич:</b> <i>Приёмы учения как фактор достижения успехов</i> .....	55
<b>Доцент др Шпела Голубович:</b> <i>Характеристики детей с возрастной дискалкулией</i> .....	67
<b>Саша Радойчич:</b> <i>Философия для детей</i> .....	79
<b>Канд. наук Мира Лончаревич, Лиляна Суботич:</b> <i>Первые опыты в изучении иностранных языков в первом классе начальной школы в Сомборском округе</i> .....	87
<b>Канд. наук Миланка Малькович:</b> <i>Основные черты басен и рассказов о животных</i> .....	97
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ</b> .....	<b>111</b>
<b>Проф. др Н. Петрович, Канд. наук М. Мрдя, Канд. наук П. Ковачевич:</b> <i>Модельно-проблемный подход в обучении математике</i> .....	111
<b>Ружена Шимони-Чернак:</b> <i>Граждановедение в общеобразовательной школе</i> .....	123
<b>ИСТОРИЯ</b> .....	<b>135</b>
<b>Канд. наук Мара Кнежевич:</b> <i>Стеван В. Попович о важности воспитания и образования</i> .....	135



<b>Проф. др Драго Пантич:</b>	
<i>Змай - Йован Йованович как педагог</i> .....	145
<b>Проф. др Стоян Бербер:</b>	
<i>Исторические данные о гайдуцком сердаре Стояне Янковиче</i> .....	151
<b>Аврам Мразович:</b>	
<i>Пособие по славянскому красноречию</i>	
<i>Перевёл: священник Миливой Р. Миятов</i> .....	163
<b>ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ.....</b>	<b>173</b>
<b>Др Лиляна Соколова Дёкич:</b>	
<i>Окружающая среда человека</i> .....	173
<b>ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ.....</b>	<b>183</b>
<b>Проф. др Светлана Шпанович:</b>	
<i>Опыт работы в маленьких группах</i> .....	183
<b>Канд. наук Миливое Младенович:</b>	
<i>Дополнительный вклад в изучение Црнянского</i> .....	187
<b>Весна Илич:</b>	
<i>Добровольная работа в школе</i> .....	191
<b>Михаел Антолович:</b>	
<i>Исторические штампы и научное знание</i> .....	195
<b>ХРОНИКА .....</b>	<b>201</b>
<i>Окончательный документ с Доситеевских встреч учителей</i> .....	201
<b>Рада Янчич:</b>	
<i>Международная конференция о добровольной работе на учительских факультетах</i> .....	209
<b>Канд. наук Наташа Бранкович, Руженка Шимони-Чернак:</b>	
<i>Школа без слабо успевающих учеников</i> .....	215
<b>Михаел Антолович:</b>	
<i>Доклад с конференции в Сомборе, 12-13 ноября, 2004 г.</i> .....	219
<i>Педагогические афоризмы</i> .....	221
<b>Проф. др Джордже Надрлянский:</b>	
<i>Посвящается памяти – Проф. др Стеван Безданов (1927 – 2003)</i> .....	225

## РЕЧ УРЕДНИКА

### НОРМА НАЈБОЉЕ ПЕДАГОШКО ГЛАСИЛО У ЗЕМЉИ 2003. ГОДИНЕ

Педагошки покрет Југославије на првим Доситејевим учитељским сусретима 28. марта 2004. године у Београду, а поводом годишњице рођења Јана Амоса Коменског и годишњице смрти Доситеја Обрадовића, доделио је награду „*Vasa Pellaгић*” НОРМИ као најбољем педагошком гласилу 2003. године у земљи.

Позив за учешће на наградном конкурс у (Политика 25. 12. 2003. године) Покрет је упутио издавачима педагошких публикација, одговарајућим редакцијама радио и ТВ емисија, школама, педагозима у најширем смислу, а пре свих најуспешнијим учитељима и родитељима, који су у 2003. години својим педагошким деловањем остварили врхунске резултате.

НОРМА је учествовала на том конкурс у не само због тога што су њена Редакција и Издавачка делатност Учитељског факултета у Сомбору оценили да је она у 2003. години (за коју се награда додељује) остварила добре резултате начином уређивања, бројем и квалитетом објављених чланака, већ и да је све време у годинама континуираног излажења од 1995. до данас на својим страницама објавила толико научних, стручних и других чланака који су својом квалитетом и актуелношћу директно обогатили дидактичко-методичку теорију и литературу везану за проблеме разредне наставе а индиректно дали и значајан допринос унапређивању квалитета образовања и стручног усавршавања наших учитеља.

Да су ово лепо признање сарадници у НОРМИ, Редакција, Издавачка делатност у целини и Учитељски факултета у Сомбору као њен издавач и финансијер заиста заслужили, може се доказати и са само неколико важнијих података о резултатима оствареним у протеклим годинама.

- НОРМА већ скоро десет година излази у троброју, у две свеске, у просечном обиму 180 до 200 страница по свесци.
- Редакција НОРМЕ је при уређивању поштовала стандарде за уређивање примарних научних часописа.
- Анализом библиометријских карактеристика НОРМА је у једном пројекту, који је финансирао Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку Војводине, уврштена у часописе за које се сачињава годишњи цитатни индекс.
- Чланци који су објављени у НОРМИ, сагласно препоруци УНЕСКО-а, разврставани су у следеће категорије: оригинални научни чланак, претходно саопштење, прегледни чланак и стручни чланак.

- Због разноврсности садржине чланака односно проблема који су у њима обрађивани, НОРМА је неговала следеће рубрике: теоријски проблеми разредне наставе, савремена разредна настава, методика наставе у основној школи, психологија и образовање, историја васпитања и образовања, школска пракса, прикази и оцене, преводи и хроника.
- У непуној деценији излагања у НОРМИ је сарађивао 151 аутора из земље и иностранства, међу којима је значајан и број учитеља из праксе и студената последипломаца. Резултат тога је 38 објављених оригиналних научних радова, 166 прегледних чланака, 62 стручна чланка и већи број осталих радова.
- Квантитативно изражено: у НОРМИ је до сада одштампано 306 чланка на 2765 страна Б-5 формата, међу којима су неки чланци били на светским језицима а неки и на језицима наших националних мањина, јер издавач, тј. Учитељски факултет у Сомбору, учитеље образује и стручно усавршава на српско, мађарском и словачком језику.

Добијена награда „*Васа Пелагић*” за сараднике у часопису, Редакцију и Учитељски факултет у Сомбору није значајна само због тога што смо тим чином *окевалификовани најбољим педагошким часописом 2003. године у нашој земљи*, већ и због тога што се овакво признање од једне угледне институције складно уклопило у 225-годишњицу од покретања Мразовићеве „*Норме*”, чије име ова публикација носи, и прославу прве деценије постојања и рада Учитељског факултета у Сомбору.

Додељену награду Главни и одговорни уредник је примио на Доситејевим учитељским сусретима изразивши при томе у име Редакције и Учитељског факултета у Сомбору радост и захвалност али и спремност свих досадашњих и будућих сарадника да у наредним годинама ова публикација постане још квалитетнија, тиражнија и читаоцима кориснија.

*Главни и одговорни уредник*  
др Првослав Јанковић

---

## УВОДНИ ЧЛАНЦИ

---

ДР ДРАГАН СОЛЕША

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHORS REVIEW

UDK: 371.5::004.031.4

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.13-22

### ОНЛАЈН КУРСЕВИ У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА<sup>1</sup>

**Резиме:** Рад говори о томе шта је то сарадничко онлајн учење и на који начин га квалитетно организовати у настави. У раду се такође расправља о два различита приступа e-learningu: у једном је нагласак на садржају, у другом на самом процесу учења. Дизајн курсева има главни утицај на успех онлајн курсева, али и знање и вештине онлајн ментора.

**Кључне речи:** Онлајн учење, дизајн курса, онлајн ментор.

---

## 1. Увод

Рачунари су уз примену рачунарских програма постали популаран образовни алат који помаже наставницима да иду у корак с информацијама које се брзо и стално мењају, да задовољавају све већа очекивања студената, као и да унапреде процес учења. Откад је уведен, интернет има битан утицај на образовни модел. Примена интернет алата пружа изванредне могућности за унапређење и иновирање традиционалне наставе. Интернет се развио у вредан извор претраживања, интеракције и ширења наставног материјала; такође се користи као платформа за наставу која омогућава развој интерактивног и кооперативног учења. Веб странице курсева и онлајн образовни модел битно су утицали на процес обуке у свим дисциплинама и на свим нивоима. Иако се погодности које пружа

---

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат рада аутора у научно истраживачком пројекту Учитељског факултета у Сомбору „Иновирање садржаја и наставних метода у циљу унапређивања образовног рада на Учитељском факултету”

интернет у настави све више признају, мало се зна о томе како се интернет примењује у традиционалној настави.

Интернет је постао највећа глобална комуникациона мрежа која омогућава приступ људима, али и подацима, софтверу, документима, графици и аудио и видео записима. Према томе, од велике је важности да студенти, који ће ускоро ући на глобално тржиште, упознају онлајн ресурсе информација и менаџерску и технолошку употребу интернета у погледу нове парадигме e-Learninga. Међутим, текстови, примери из праксе, домаћи задаци, чланци, иновативни наставни формати и слично, који се користе тим ресурсима информација у одговарајућем педагошком контексту курсева из области образовања учитеља још су у настајању и тек се јављају. Исто тако, чини се да се ретко измењују информације у погледу стварних образовних предности и недостатака.

Већина онлајн курсева снажно се ослања на садржај. Врло је мало труда уложено у сам процес учења. Такав тип курсева има недостатак због истог проблема који постоји и код конвенционалних курсева учења на даљину, а то је велик проценат полазника који не дочекају крај онлајн курса већ одустају. Чини се да такви курсеви само погоршавају ситуацију. Недавно начињене процене у неким развијеним земљама о броју полазника који не завршавају онлајн курсеве варира од 25% до 75%. Мада постоји и други примери успешне примене онлајн учења, навешћемо само образовни систем *Abacus (Abacus Learning Systems)* где 97% укључених полазника редовно завршава онлајн курсеве. Шта је одлучујуће за то хоће ли полазници наставити похађати курс (најчешће у своје слободно време) или ће одустати? Верујемо да то питање зависи од више фактора које у овом раду намеравамо изнети. Верујемо да главну улогу у томе хоће ли студентима курс бити занимљив, подстицајан и исплатив или досадан, неподстицајан и није вредан даљег настављања, имају улогу следећи фактори:

- дизајн курса,
- информисање полазника пре почетка курса,
- вештине онлајн поучавања,
- техничка подршка.

Та подручја такође се дотичу важних питања ограничења информационог преоптерећења, организационог става и развоја вештина онлајн комуникације у полазника.

## 2. ДИЗАЈН ОНЛАЈН КУРСА

Дизајн курса неизбежно ће играти главну улогу у томе хоће ли курс успети привући полазнике и касније их задржати. Сам дизајн курса неће бити довољан да одржи интерес нужан за задржавање полазника. Ипак, лоше дизајниран курс резултираће великим уделом незадовољства студената, које ће вероватно довести

до тога да они тај курс не заврше. Ефикасно дизајниран курс задржаће интерес све док се не постигну потребни образовни циљеви.

Из искуства знамо да се превише онлајн курсева у великој мери ослања на садржај, а врло мало се труда улаже у процес учења. Многи онлајн курсеви често су електронска верзија дописног курса, где ментор поштом задаје задатке својим студентима и онда прима њихове радове и оцењује их. Такви курсеви подстичу нешто мало интеракције између студената и ментора и мало или ништа интеракције између студената. Многи други онлајн курсеви имају карактеристике *образовања уз подршку рачунара (Computer Based Training-CBT)*, што се огледа у томе да се корисницима нуде информације и касније користе аутоматизоване “abc” питалице (*multiple-choice, question местови*) за проверу знања.

Насупрот томе, добар онлајн курс подстакнуће студенте да поделе богатство својих искустава која често уносе у било који процес учења. То искуство може бити стечено радом на радном месту. Асинхроност таквих курсева полазницима даје времена да много детаљније размисле о ономе шта уче у односу на своје радне потребе. То ствара психолошку тенденцију међусобног повезивања полазника и даје социјалну димензију искуству учења. Будући студенти расправљају о учењу у односу на њихова искуства из стварног живота, они схватају колику корист имају од размене знања и претходних искустава.

Нужно је установити циљну групу полазника и које би захтеве у учењу они могли имати. Дизајнер курсева мора испланирати ток учења на довољно флексибилан начин како би се могао прилагодити различитим потребама појединаца који би чинили циљне групе.

Људи су друштвена бића и углавном им је потребна социјална интеракција. Један од разлога великог процента студената који одустају од учења на даљину јесте недостатак социјалне интеракције. То се често потцењује у онлајн учењу, а недостатак друштвеног контакта често се поистовећује с учењем на даљину. О усамљености при учењу на даљину објављено је много материјала.

Дизајнирајући онлајн задатке и вежбе који захтевају онлајн размену знања користећи технике сарадничког онлајн учења, дизајнери курсева осигураће потребу да студенти:

- експлицитно повезују своје учење и искуство и помажу другим студентима да чине исто;
- постану **активни** ученици, тако што доприносе процесу учења групе и траже везу са ситуацијама из свог живота;
- развијају способност да раде у тимовима;
- успешно комуницирају са осталим полазницима.

Будући да те активности воде позитивним резултатима, оне су подстицајне за даље учествовање у курсу. Онлајн ментори имају велику улогу у том процесу. Добро дизајниран онлајн курс користиће се карактеристиком асинхроности сарад-

ничког онлајн учења (не одвија се у реалном времену) како би полазницима пружио време да се темељно осврну на образовне теме и проблематику која се обрађује. Процес израде писменог рада обично захтева већу концентрацију. Код курса уживо (*face-to-face courses*) полазници немају на располагању толико времена за изношење промишљених разматрања. Због асинхроне природе сарадничког онлајн учења, ментори имају више времена да препознају, развијају и брину се о културалним разликама коју интернационални скуп студената може унети у курс. Чини се да асинхрона природа медија подстиче полазнике да потпуније учествују. Још једна предност јесте много виши ниво међусобне подршке међу студентима него што се очекује код конвенционалних курсева. Разлог томе је што полазник може да контролише темпо и количину новог градива које може усвојити. Полазник може наставити с промишљањем, постављати питања и тражити друга мишљења везана уз одређено градиво пре него што пређе на следеће градиво, а све током периода који сам одабере. Додатно време расположиво због асинхроности вероватно ће полазницима омогућити да боље повежу нове податке с већ постојећим знањем. Сарадничко онлајн учење осигурава то време, док код традиционалних курсева темпо учења одређују неки други фактори.

Верујемо да је кључно да су и дизајнери курсева и ментори испробали сарадничко учење као полазници. У противном вероватно неће знати ценити неке истанчане разлике у начину на који се студенти могу подстакнути на учествовање користећи овакву врсту курсева. Дизајнер/ментор ће на тај начин добити јаснију слику о томе шта је то преоптерећеност полазника информацијама (*information overload*). Ако тај ефект добро упознају и схвате, и дизајнер и ментор могу употребити технике спречавања или минимизирања тог ефекта код својих студената.

Дизајнер треба што пре увести неке групне активности које подстичу активно учествовање. Једном кад полазници осете „чаролију” активног учествовања, она ће заокупити њихову пажњу и они се на то навикну. Често је за способност концентрације полазника значајно дизајнерово коришћење различитих медија при стицању знања. Дизајнер софистицираним решењима помаже у спречавању пада концентрације, усмеравајући студенте да извршавају различите задатке као што су „онлајн” активности, читање, практичне активности (које су покренуте кроз онлајн поруке). Онда где су дизајнери покушали обликовати курсеве без потребних практичних вежби, према нашим искуствима, нису успели. Трагедија тог неуспеха јесте у томе што се често кривица пребацује на медиј, а не на начин на који су га дизајнери покушали имплементирати.

### **3. УПУТСТВА ПОЛАЗНИЦИМА ПРЕ ПОЧЕТКА ОНЛАЈН КУРСА**

Подручје припреме корисника за сарадничко онлајн учење често је запостављено. То је витални део процеса придобијања полазника у случају када желимо

избећи одустајање студената. На упутства гледамо као на нужност за постизање следећег:

- допустити студенту да схвати које ће градиво курс покривати и, једнако важно, које неће,
- обавестити потенцијалне полазнике о нивоу знања потребног за почетак и како сазнати те податке пре почетка курса ако је то могуће,
- осигурати да полазници стекну реалан утисак о времену које ће морати посветити курсу,
- обавестити потенцијалне полазнике о основном нивоу нужне информационе технологије и телекомуникационе повезаности.

Још један проблем припремног рада јесте коришћење анкетних упитника, где добијени одговори често не одговарају стварности. Често се јавља проблем да људи прецењују своју способност у коришћењу рачунарских оперативних система. Пракса показује да убрзо излази на видело да многи људи, упркос својим одговорима у анкети, немају основна знања о употреби таквих система. На тај је начин врло тешко делотворно користити онлајн учење. Ако су корисници вољни признати недовољно знање пре почетка курса, могуће је предузети потребне кораке како би се то решило.

Ниво способности употребе рачунара потенцијалних полазника онлајн тренинга често је прецењен. На нашем првом онлајн курсу било је више од 50% полазника који се нису знали служити рачунаром на почетку курса. Две једночасовне вежбе омогућиле су им да стекну основно знање да би успешно учествовали у курсу. Када се проблем на време осветли, најчешће се нађе и решење. Можда неки тимови не знају на исправан начин препознати страхове, мањак знања и мане полазника само зато што им то није ни било у интересу? Онда где је припремни рад спроведен на задовољавајући начин, полазници су стекли реална очекивања о ономе што би се могло догађати. Полазници такође могу сазнати и следеће:

- да је најављени садржај оно што они желе учити,
- која знања и вештине требају имати да би почели с курсом,
- колико је времена и труда потребно уложити за савлађивање курса (што им омогућава да створе оптималан распоред),
- која је техничка опрема потребна,
- који су помоћни материјали потребни (књиге, ЦД-ови и слично),
- како и коме се обратити за помоћ (и техничку и менторску).

Од виталне је важности да се студентови страхови и проблеми почну решавати на исправан начин пре почетка курса или на самом почетку. Корисна упутства пре почетка курса пружају могућност уочавања таквих страхова и проблема на време на основу којих се могу пронаћи и применити решења. Ако полазници од почетка не доприносе својим радом, тада постају обесхрабрани



количином градива које морају надокнадити, што их још више кочи. Неидентификовани проблеми су најважнији фактор за неучествовање полазника на почетку курса.

#### 4. ЗНАЊЕ И ВЕШТИНЕ ОНЛАЈН МЕНТОРА

Мало би се ко првог дана бављења планинарством покушао попети на Монт Еверест. С друге стране, многи ментори чим се „докопају” неког комуникационог софтвера, дизајнирају га, испробавају га, и одмах спроводе неки облик онлајн курса. Када им експеримент пропадне, ретко кад окривљују себе, најчешће говоре како тај медиј баш и није прикладан за учење.

Многи ментори немају никаква искуства са сарадничким онлајн учењем. То је у супротности с њиховим искуством учења уживо, које подсвесно користе у традиционалној настави. Према нашем мишљењу преко је потребно пружити будућим онлајн менторима могућност да испробају сарадничко онлајн учење. Та би се могућност огледала у похађању 50-часовног курса за сарадничко онлајн учење онлајн менторе, што би менторима дало добар увид у основну проблематику која се јавља као и осећај за fine разлике с којима се онлајн ментор сусреће у онлајн окружењу.

Онлајн ментори морају усвојити и неговати дух сарадње и подршке. Многи су разлози због којих људи сарађују добро познати. Један од оних који их највише на то тера јесте могућност добијања неког облика награде, други би био продубљивање међуљудских односа и слично. На онлајн курсу полазници су организовани у мале групе и једанпут недељно добијају задатке од ментора које треба решити и продискутовати унутар групе. У таквим групама ретко кад дође до сусрета уживо полазника у групи, али дискусије које се воде путем и-меила и рачунарских конференција могу се одвијати свакодневно. На неки начин успоставља се веза и сваки полазник осећа обавезу да настави с учењем, не само да не би изневерио себе, већ и своје колеге.

Многе установе стављају готова софтверска решења (скрипте) и друге материјале на веб с врло мало осигуране подршке за студенте. Онда где се нуди подршка, она се одвија између ментора и полазника, а укључује мало или уопште не укључује интеракцију међу полазницима. Многи директори компанија, менаџери и руководиоци имају добре предиспозиције да буду успешни самостални ученици. Као резултат виде свет кроз своја властита искуства. Привлачни су им курсеви који тежину стављају на садржај а мало на друштвене интеракције и интеракције с ментором, што се лоше одражава на остале запослене. Према нашим искуствима људи који су на руководећим положајима прецењују способност самосталног учења својих запослених. За већину је људи резултат учења у курсевима који тежину стављају само на садржај – минимална. Онлајн курсеви ретко ће бити

продуктивни ако материјале једноставно преведемо из конвенционалних медија у електронски облик. То је у сваком случају неприкладно за образовање на даљину уз подршку, које жели увести полазника у „заједницу учења” (*community of learning*). Потребно је функционално онлајн менторство да би се спречило одустајање полазника.

Многе установе не планирају образовање онлајн ментора када се почињу бавити овим медијем. То често резултира тиме да људи не разумеју медиј у потпуности, а од њих се очекује да помоћу њега раде. Установе често не схватају да едукатори/тренери имају могућност сарадње са стручњацима са свих страна света, а да притом не морају трошити новац и време на путовање. На тај начин полазници би могли добити најбоље могуће информације, а не нестручне или мање стручне.

Ментор има кључну улогу, он може продубити тај интерес тако да активно „негује” студенте већ у почетним онлајн активностима. Ћутање од стране ментора може значити одобравање, индиферентност или апатију. Полазници су сами рекли да су одушевљени кад виде да је ментор или неки други полазник прокоментарсао њихов рад, посебно на почетку курса.

Онлајн ментори морају бити способни успоставити климу онлајн подршке међу полазницима. Морају равномерно охрабривати доприносе студената, више него што је то уобичајено у конвенционалној настави. Искуства других нам говоре да корисници који су завршили онлајн курсеве на бази сарадничког учења имају позитивно мишљење; навешћемо само нека искуства: „Било је то врло занимљиво искуство за мене, који сам до сада учио само из књига и ‘уживо’. Изненадила ме лакоћа комуникације с другим полазницима и квалитетан развој личних познанстава”; „Имала сам довољно времена да мислим о темама, а читајући доприносе других осећам се инспирисаном да се осврнем и прокоментаришем њихове идеје, резултати учења су бољи него код учења ‘уживо’. Схватила сам да ме тај начин учења натерао на дубље размишљање и да су коментари колега о мом раду пуни подршке.”

Вешто менторство у комбинацији са сарадничким онлајн учењем може произвести позитивне резултате и код врло интравертних полазника на начин да они заиста доприносе квалитету процеса учења, што оплеменењује сав образовни процес. „Уграђено” временско одлагање у овом облику асинхроне комуникације помаже спречавању да екстравертнији полазници доминирају у расправама и активностима. Неки експерименти указују на то да тај медиј делује подстицајно на „тише” полазнике у случају кад ментори на време образују групе полазника и кад се кроз менторске активности створи околина пуна подршке.

Онлајн ментори морају на време спречити појављивање уобичајених проблема који компликују онлајн вежбе, а то је проблем преоптерећења информацијама. Вешти онлајн ментори знају регулисати ток информација тако да

полазници курса имају довољно активности које ће их одржати мотивисанима, а опет да нису оптерећени с превише информација. Информационо оптерећење ће варирати у зависности од тока реализације.

Важан додатан стимуланс је концепт активног менторског онлајн рада с појединцима. Менторска је подршка од виталне важности у јачању мотивације појединца. *Сарадничко онлајн учење* има користи од персоналитета коју већина ментора и тренера уноси у своју наставу. Добри ментори (било онлајн или „уживо“) користе снагу свога персоналитета за добробит студента. Сарадничко онлајн учење допушта да се менторове црте особности покажу и искористе за добробит полазника курсева.

## 5. ТЕХНИЧКА ПОДРШКА

Врло је важно да полазницима курсева буде пружена свака помоћ како би они могли приступити одабраном онлајн курсу на најлакши могући начин. Многи ће људи у почетку имати резерву према похађању онлајн курсева (ако нису искусни корисници рачунара). Пружање техничке подршке лично је важно, она мора бити доступна и другим средствима комуникације (телефон, пошта). Нема смисла пружати помоћ путем и-меила ако је проблем везан уз приступ интернету. Особа за корисничку подршку мора имати пријатељски став, јер то може јако утицати на обнављање самопоуздања у техничку подршку и способност самих полазника да се извуку из техничких потешкоћа.

Вешта особа за корисничку подршку знаће разлучити прави проблем у односу на онај за који се само мисли да је проблем. У организацији Abacus Learning Systems схватили су да онлајн ментор није увек најбоља особа за корисничку подршку. Особа с хелпдеска мора бити детаљно упозната са софтвером и хардвером који ће се користити. Она би требала имати прилично искуства с проблемима с којима се сусрећу искусни и нови корисници рачунара. Онлајн ментори ретко требају поседовати таква знања.

## 6. ЗАКЉУЧАК

Зашто би нека установа хтела користити онлајн учење? Користи увелико надмашују недостатке. Систем пружа могућност повећања броја студената који се могу образовати на такав начин, а да се при том смање изостанци са радног места. То се постиже тако да се курс одржава у радном месту или близу њега или тако да полазници користе рачунар код куће.

Још једна предност оваквих система јесте смањење трошкова путовања и времена које је код конвенционалних курсева потребно да би се полазници окупили на једној локацији. Такав облик учења на даљину омогућава студентима

да асинхроно приступају материјалима 24 сата на дан и готово одмах добију информацију повратне спреге. Што је најважније, такав систем такође допушта студентима да раде једни с другима, асинхроно, дајући им велику корист од сарадње и интеракције са својим колегама и менторима. Верујемо да је Winston Churchill дао одраз мишљења многих студената кад је рекао: „Лично сам увек спреман учити, премда не волим увек бити поучаван.”

## 7. ЛИТЕРАТУРА

1. Barron, E. Ann (1999): *A Teacher's Guide to Distance Learning*, University of South Florida, <http://fcit.coedu.usf.edu/DISTANCE/>
2. Солеша, Д., Надрљански, Ђ. (2003): *Conceptual Basis Of Distant Learning In Serbia – Draft Version*, European Conference on Educational Research Faculty of Educational Research, University of Hamburg
3. Солеша, Д. (2002): *Didactical aspects of distance learning*, Faculty of Philosophy, Бања Лука, NO 1–2, стр. 98–113
4. Солеша, Д., Петојевић, А. (2004): Онлајн наставна грађа информатичке и математичке групе предмета у функцији унапређења процеса учења, *Норма 3*, Учитељски факултет, Сомбор, стр. 9–23
5. Солеша, Д., Обрић, М. (2004): *Онлајн учење у окружењу courseware алата FLE (Future Learning Environment)*, Међународна научно-стручна конференција „Савремене информатичке и образовне технологије и нови медији у образовању”, Зборник радова, Сомбор, 2004. стр. 209–219
6. Солеша, Д. (2004): *Conceptual Basis Of Distant Learning In Serbia*, XI међународни зnanствени скуп „Друштво и Технологија 2004.” Опатија (in print)
7. Солеша, Д.(2004): *Transformation from Traditional School Contents to Online Learning*, The 16th Annual International Communication course & Conference «MEDIA AND COMMUNICATION THEORY» Dubrovnik, 24 August-30 August, 2004
8. Солеша, Д.(2004): *Усавршавање наставника у области дигиталне образовне технологије*, Међународни посвет „Медији в иуображевању”, Високошколско средишће, Ново Место, стр. 456–463
9. Toikkanen, T., Pietarila, J. (2003): *Fle3 User Manual*, University of Art and Design Helsinki, [http://fle3.uiah.fi/FLE\\_user\\_manual/index.html](http://fle3.uiah.fi/FLE_user_manual/index.html)
10. <http://www.statsoftinc.com/textbook/glosfra.html>
11. [www.ucf.so.ac.yu](http://www.ucf.so.ac.yu)
12. [www.urova.fi](http://www.urova.fi)
13. <http://www-mat.pfmb.uni-mb.si/>

**Summary:** This paper discusses the issues of cooperative online learning and the ways of its qualitative implementation into teaching process. Additionally, the paper discusses two different approaches to e learning: one that rests on heavy reliance to the contents, the other relying on the learning process itself. Inevitably, the course design together with mentor's knowledge and skills play key roles in the successful outcomes of a course.

**Key Words:** online learning, course design, online mentor.

**Резюме:** В работе определяется понятие «онлайн обучения» и каким способом его можно качественно организовать в процессе обучения. Также, рассуждается о двух различных подходах к электронному обучению (e-learning): в одном подчёркивается содержание, а в другом самый процесс учения. Дизайн онлайн курсов имеет существенное влияние на их успех, но также важны знания и умения онлайн наставников.

**Стержневые слова:** онлайн обучение, дизайн курса, онлайн наставник.

**МР ЕДИТ АНДРЕК**

Предшколски педагог

Темерин

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHOR REVIEW**

UDK: 373.21:373.3

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.23-36

## **ПРЕВАЗИЛАЖЕЊЕ ДИСКОНТИНУИТЕТА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА\***

**Резиме:** Искуство континуитета при прелазу из вртића у школу омогућава детету лакшу адаптацију на захтеве које му поставља школа. Међутим, у пракси деца могу да искусе дисконтинуитет у различитим аспектима живота и рада у установи. Преваше наглашени дисконтинуитет проузрокује проблеме адаптације деце на школу, стрепњу и стрес, што има негативне последице на учење и понашање деце, посебно на почетку школовања. Свака промена представља дисконтинуитет, али није нужно да се посматра као негативно искуство, јер она може послужити као подстицај развоја детета, под условом да неподударност није сувише велика. Прелаз из једне установе у другу треба да буде олакшано припремом деце, посетом школе, упознавањем живота и рада у школи, усклађивањем термина који су у употреби, а то се постиже сарадњом свих запослених у обема установама.

**Кључне речи:** дисконтинуитет, физичко окружење, социјално окружење, језик и комуникација, програм, концепцијске разлике, дисциплина.

---

### **ПОЈАМ ДИСКОНТИНУИТЕТА**

Транзиција из предшколске установе у основну школу једна је од најзначајнијих промена у животу сваког детета. Ставови детета и родитеља према новој установи могу имати далекосежне последице на успех у школовању. Као могући узроци дисконтинуитета наводе се традиционалне разлике између предшколске

---

\* Овај рад представља мањи део или извод из магистарске тезе коју је аутор одбранио под насловом *Повезаност између предшколског и основношколског васпитања и образовања као фактор деље готовости за полазак у школу* која је одбрањена 2002. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом: проф. др Емил Каменов, ментор; проф. др Раде Родић, члан и проф. др Првослав Јанковић, члан.

установе и основне школе, недовољна сарадња васпитача и учитеља, као и недовољно дефинисане функције првог и другог ступња система васпитања и образовања у нашој земљи. „Ни сам систем није јасно дефинисан: чему служи, којим вредностима се руководи, шта је свима заједничко, шта различито, зависно од узраста, потреба и интересовања деце и интереса друштва.” (Каменов, 1997, 11). Студија коју су обавили Клов, Џаует и Бејт (Cleave, Jowett и Bate 1982), је јасно показала да постоји вертикални дисконтинуитет између ова два нивоа и да деца могу доживети и доживљавају стрепњу и стрес уколико прелазак није био благо изведен. Што је најважније, ови ефекти ће вероватно негативно утицати на деље учење на почетку основне школе.

Имајући у виду информације о раном учењу детета, о развијању нових стратегија деловања и разумевања јасно је да дисконтинуитет може да игра значајну улогу у процесу учења младог детета. Дисконтинуитет као форма новог стимулативног искуства са сигурним оквиром представља начин проширивања искуства детињег учења и разумевања, али да би се одржала његова корист, непоударност не сме да буде сувише велика. Полазну основу, која нам помаже да дисконтинуитет схватимо као позитивно искуство, даје нам схватање у коме се унутрашња неравнотежа посматра једним од чиниоца развоја (поред унутрашњих и спољашњих фактора који утичу на развој појединца). Гесел сматра, да „организам који се развија неминовно у стању нестабилне и променљиве равнотеже. Исто је тако неминовно, да организам, колико год то може, ограничава и облике и интензитет те неравнотеже” (Каменов, 1999, I 51). Пијажеов допринос је у даљем развијању ове идеје, да „дете поседује ауторегулативне биолошке системе, којима успоставља све веће стање уравнотежености, што означава развој” (Каменов, 1999, I 51). Виготски је указао на то да је ова појава културно условљена, и значајна је његова теорија зоне наредног развоја, тј. идеје да учење треба да иде корак испред развоја. „Брунер говори о сврсисходности суочавања детета са проблемима који ће га натерати да убрза свој пут ка следећој развојној фази”, за то нису довољни само проблеми „већ је за то потребно осећање недовољности, раскорака између жеља и могућности, изазов који подстиче трагање за излазом из проблемске ситуације. Најбољи развојни мотив и подстицај на активност је... превазилажење несклада између онога чему дете тежи и онога за шта је способно, под условом да тај несклад не буде сувише велики да га не би обесхрабрио, нити сувише мали, јер не би био стимулативан” (Каменов, 1999, I 52).

Прелаз са једног нивоа образовања на други неминовно доводи дете до осећања дисконтинуитета, али нема разлога зашто се он не би посматрао као позитивно искуство учења, а не као трауматичан доживљај са којима се суочавају нека деца (Curtis, 1998). Јер, свака промена средине доводи до осећања дисконтинуитета, прекида са познатом околином, људима, децом, начином рада... „Иако дисконтинуитет може играти добру улогу у учењу и постати ново стимулативно

искуство уколико се дете осећа сигурним, јаз између ова два нивоа не треба да буде сувише велики. У противном, то ће делимично или потпуно ометати учење и може имати негативне утицаје на дететово прилагођавање на школу” (Какавулис, 1988, 79).

Клоув, Цаует и Бејт (1982) на основу анализе података до којих су дошли бавећи се питањем дисконтинуитета, закључили су, да се осећање дисконтинуитета манифестује у следећим областима: окружење, различитост програма и број људи са којим је дете у контакту. Исти аутори наглашавају „...да се следеће ствари морају испунити да би се дисконтинуитет свео на најнижи могући ниво: 1) Промене и увођење нових искустава морају бити постепени, а не нагли; 2) Људи, места и ствари морају бити донекле познати, а не потпуно страни, и 3) Деца морају имати осећање сигурности, а не непостојаности” (Какавулис, 1988, 78).

Да би се олакшао прелаз из једне установе у другу, ови аутори такође предлажу: 1) вежбање у предшколској установи да деца седе мирно, да слушају и да не упадају у реч; 2) вежбање да се деци обраћа као групи и одговарање на инструкције; 3) држати први разред првих недеља на окупу да би се деца међусобно што боље упознала и да би остварила одговарајући контакт са учитељицом; 4) постепено увођење деце у ситуације када је велики број деце на окупу, посебно у дворишту, на одморима, и 5) појачавати везу одрасли–дете ослвљавајући децу именом и остваривање контаката очима у ситуацијама када се детету обраћа као делу групе... (Cleawe, 1982, 89).

Кертис (1998), пак, на основу горе поменутог истраживања Клоува и сарадника, као и свог промишљања о питању дисконтинуитета између вртића и школе наводи четири подручја на којима дете може да доживи осећај дисконтинуитета. То су: 1) промена физичке средине, 2) разлике у организацији разреда у ове две средине (опадање броја одраслих, број деце и повећање захтева деци да буду независнија), 3) дисконтинуитет у програмском садржају (језику и комуникацији) и 4) различитост идеологија у вртићима и школама.

На основу наведених истраживања и размишљања о доживљавању дисконтинуитета приликом прелаза из вртића у школу, сматрамо да се они дешавају у следећим областима: физичко окружење, социјално окружење, језик и комуникација, дисциплина, концепцијске разлике међу установама и дисконтинуитет у програмском смислу.

### **ДИСКОНТИНУИТЕТ У ФИЗИЧКОМ ОКРУЖЕЊУ**

Промена физичке средине једно је од најочигледнијих промена које се дешавају приликом прелаза из предшколске установе у основну школу. Утицај промене средине на дете зависи од тога да ли је постојало претходно искуство



посете школи, упознавање њеног екстеријера и ентеријера. Долазећи из вртића као познатог објекта, дете се суочава са променама које захтевају упознавање и прилагођавање физичким променама које установе подразумевају. Дете се у вртићу навикло на изглед и организацију објекта, која је по свим стандардима прилагођена деци предшколског узраста, узимајући у обзир на само педагошко-психолошке карактеристике деце, него и естетске и здравствено-хигијенске критеријуме. Објекат установе је својим уређењем за децу привлачан и разумљив. Њена организација је подстицајна за детиње активности, уз увек доступне играчке, материјале и средства за извођење активности, експериментисање, игру, пре свега за самостално и добровољно одабране активности... Организација простора омогућава слободу кретања, остваривање контаката с другом децом, али и повлачење у осаму, ако је детету то потребно. Екстеријер вртића са својим садржајима пружа могућност деци предшколског узраста за слободним кретањем, игром и другим активностима. Међу осталом децом, дете пред полазак у школу је најстарије и то му даје осећај сигурности.

За разлику од свега што је било познато у вртићу, долазак у школу доноси велике промене у доживљавању објекта. Школске зграде су већином велике, са дугачким ходницима и са низовима учионица, у којима је распоред сасвим другачији. Клупе и столице поређане у низу једна за другом могу се учинити веома страно деци која су први пут крочила у школу. Намештај и величина простора могу деловати чудно и пре свега рестриктивно, јер онемогућавају слободно кретање деце. Недостају и куци за игру и осаму, тако да је дете у сваком тренутку присиљено да борави са осталом децом и да се баве истим (диригованим) активностима. Учионице су прилично униформисане и немаштовито уређене, сведене на клупе, столице и таблу. Свака додатна опрема или декорација зависи од дате школе, а пре свега од умешности учитеља, који може, до одређене мере, хладну просторију учионице учинити много пријатнијим за боравак деце. На ходницима за време одмора и у дворишту деца првог разреда су најмлађа, и њима бука, галама и јурњава старије деце делује застрашујуће. Велика травната или асфалтирана површина дворишта сама по себи делује застрашујуће за мало дете, које се по правилу осећа сигурним на малим просторима уз присуство особе којој верује (Каменов, 1971, Cleave, 1982). Велика површина, пуна старије деце која су самосталнија и самоуверенија делује обесхрабрујуће и не представља место где ће дете радо провести дужи временски период. Велики број деце и галама могу да буду веома лоше искуство за дете које започиње своје школовање. Још једна у низу потешкоћа, односно новина на које наилазе деца у школи јесу тоалети, односно коришћење писоара, на шта деца нису навикла.

Континуитет у просторном смислу највише доживљавају деца, која су похајала вртиће при школама. Она су у већој мери имала могућност да упознају објекат школе, учионице и да бораве у дворишту, као и да упознају запослене

у школи. Ипак, и у овом случају постоји могућност релативне одвојености предшколске групе од школе, која није у домену физичке близине, већ се односи на неразумеваше потребе континуитета и сарадње вртића и школе. Физичка близина установа не значи аутоматски да постоји сарадња, и да ће детиње искуство уласка у школску зграду бити позитивно.

Клоув, Џаует и Бејт (1982) су идентификовали неколико карактеристика околине, критичне за дететово прилагођавање: 1) Обим и величина објекта и њен садржај; 2) Величина и распон њене територије и положај средстава као што су тоалет, игралиште, двориште, и друго и 3) Организациона ограничешност кретања око територије и унутар њене основе.

Они су такође идентификовали услове помоћу којих се може олакшати прелаз из једног објекта у други: 1) Величина опреме у учионици треба да буде прилагођена деци; 2) Постепено упознавање са школским објектом; упознавање нових и неистражених делова школе може бити узбудљиво искуство, али оно треба бити постепено; 3) Организовати простор тако да одговара детету и његовим потребама, и 4) Претходно упознавање са школском зградом детету ће дати идеју шта га очекује када пође у школу (Cleawe, 1982, 43).

Ови истраживачи су дошли до закључка да дисконтинуитет у физичком смислу не утиче у великој мери на детињи напредак и да није сувише екстреман. Редовном сарадњом обеју установа и пре свега посетама вртића школи, сви негативни утицаји које нови простор доноси могу се ублажити.

## **ДИСКОНТИНУИТЕТ У СОЦИЈАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ**

Деца долазећи из вртића доживљавају још једну промену, промену социјалног окружења. За разлику од породице, доласком у установу дете постаје члан друштва чији је он само мали део. То друштво је група или његов разред, док су они део већег друштва, тј. вртића и школе. Боравећи у предшколској установи она су стекла одређени ниво самосталности, али и поред тога увек су могла рачунати на помоћ одрасле особе. У школи се, међутим, од детета очекује већи ниво самосталности у извођењу свих активности, на шта нису навикла. Та самосталност се огледа како у облачењу и свлачењу одеће и обуће, тако и у обављању свакодневних школских активности. Постоји неслагање у односу према самосталности деце међу запосленима у вртићу и у школи. Тај сукоб критеријума и очекивања доводи до велике забуне међу децом, која (можда) осећају да им се самосталност више гуши него што се подстиче и развија. Разлог за то је у доминацији диригованих активности, строгих планова и програма, који не дозвољавају флексибилност у настави. За разлику од вртића, где су активности добровољно прихваћене од стране деце, где контакти са одраслима зависе од типа активности којима се деца баве, у

школи су све активности вођене од стране учитеља, као доминантне особе. Тако се и квалитет односа одрасли–дете мења, од одраслог који организује, омогућава и подстиче бављење различитим активностима, до одраслог који доминира сваком активношћу. Тако деца немају могућност бављења активностима по сопственом избору. Перципирање одраслог као особе која доминира свим активностима утиче на квалитет емоционалног односа према њему и то исто тако означава промену у односу на квалитет односа са васпитачицом у вртићу. Један од узрока дисконтинуитета између вртића и школе налази се у чињеници да је атмосфера у вртићу опуштена, међусобни односи васпитача и деце су више природни, а мање формални, па је у складу са тим деци пријатнији боравак у вртићу него у школи. Мења се и квалитет односа међу децом. Од заједничке игре, дружења, сарадње који постоје у активностима, долази се у школу, где деца седе тако што су једни другима окренули леђа, где не постоји могућност за међусобну комуникацију за време часова, и где је сарадња међу децом прилично ограничена. Она је сведена искључиво на период за време одмора. Односи међу децом немају карактер постојаности, они се стално мењају, деца се прегрупишу, окупљају и разилазе.

Ова форма дисконтинуитета се може ублажити пажљивим усклађивањем ставова запослених у обема установама у односу на значајна питања која се тичу самосталности деце и социјалних односа, имајући у виду потребе деце.

Клоув, Џаует и Бејт (1982) дали су следеће предлоге за ублажавање социјалног дисконтинуитета:

- 1) постепено увођење деце у ситуације када се оно из мање групе помера ка оној са већим бројем чланова;
- 2) континуирано присуство одраслог;
- 3) вежбање у предшколској установи да се седи мирно, да се слуша и да се не виче или да се не убацује када неко говори;
- 4) вежбање у вртићу да се деци обраћа као групи и да се задаци извршавају, односно да се на постављена питања појединачно одговара;
- 5) на почетку школске године држати на окупу цело одељење, да би се деца што боље упознала, и да би се успоставила веза са учитељицом;
- 6) јачање веза између ученика и учитеља тако што ће се деци обраћати именом и успостављањем контакта очима.

### **ДИСКОНТИНУИТЕТ У ЈЕЗИКУ И КОМУНИКАЦИЈИ**

Иако је способност за формирање говора урођена, пре свега јер развијени органи унутар усне дупље то омогућују, тај унутрашњи капацитет да се језик научи мора бити подстакнут из спољашње околине, тј. од модела од кога може да научи да говори (Норрег, 1978). Задатак родитеља и педагога јесте да науче дете да говори ефикасно, на начин који је разумљив и прихваћен од свих.

Разумевање језика и комуникација још су једна од области у којима деца могу да доживе дисконтинуитет. Велика је разлика између родитељског дома и установе, где се обавља организовани васпитно-образовни рад са децом, јер теоријски (нап. аутора) у породици увек постоји особа која може да се посвети детету када му се оно обрати, док се у установи већи број деце обраћа васпитачу или учитељу, који због тога не могу свој деци да укажу неопходну пажњу. Стога је битно да одрасли нађу времена и обрате пажњу на оно што свако дете има да каже. Деца од рођења уче не само вербалну, већ и невербалну комуникацију, која је пре свега карактеристична за њихово непосредно окружење. Тако дете распознаје невербална испољавања у својој породици, али то не значи да ће у потпуности моћи да растумачи неку од невербалних реакција учитељице. Доласком у школу, мора да научи да распознаје различита испољавања особина људи са којима долази у контакт. Вербалне способности деце на почетку школовања варирају, стога је тешко у фронталном облику рада омогућити квалитет комуникације који одговара нивоу језичке развијености сваког детета. Слабо развијен речник онемогућава детету да изрази своје мисли и осећања, а такође отежава разумевање вербалних инструкција одраслих. Поласком у школу дете се први пут суочава са ситуацијом да му се неко не обраћа лично, него целом одељењу. То са једне стране доводи до неразумевања инструкција, а са друге стране дете доводи у ситуацију да одговара на питање постављено целом одељењу као да је прозвано. Такође, у школи је дете ретко у ситуацији да насамом комуницира са учитељем, да са њим подели своје доживљаје. Развој говора код детета тече постепено, стога је неопходно да деца осете континуитет и у језичком смислу, тј. да се употреба језика, речи и израза које користе учитељи и васпитачи што више приближи и да се строго води рачуна о правилној употреби речи и израза.

### **ДИСКОНТИНУИТЕТ ПО ПИТАЊУ ДИСЦИПЛИНЕ**

И пре доласка у школу деца су суочена са скупом очекивања, ставова и вредносног система који је карактеристичан за њихову породицу, а касније и за вртић. Један од начина на који породица преноси вредности и идеје јесте путем дисциплине, награђивања и кажњавања (Curtis, 1998). Идеално је да је дете пре доласка у школу искусило доследну дисциплину, али то не значи да ће доћи до слагања у ставовима према дисциплини међу породицом, васпитачима и учитељима. Дете ће у таквој ситуацији искусити мешавину различитих очекивања у погледу прихватљивог понашања у породици и у установи. То практично значи, да дете неће имати јасан критеријум понашања, те ће то проузроковати конфликте у самом детету и његовом односу према другима. Иако су деца еластична и убрзо науче које је прихватљиво понашање у кући, а које у установи,

прави пут дисциплиновања деце представља усклађивање различитих схватања дисциплине, доминантне у дому и у вртићу или школи. На жалост, разлике у схватању питања дисциплиновања постоје не само у оквиру породице и установа, већ се она појављује и међу запосленима обеју установа.

„...у васпитној пракси многих тзв. примитивних друштава веома је уочљиво наглашавање континуитета између детета и одраслог, али уз пуно уважавање њихових међусобних природних разлика” (Кораћ, 1984, 262). Мало је друштава у којима појединци науче одређени скуп понашања у детињству, да би их у доба одрастања што брже одучила и усвојила нека друга. Пре него што крену у школу деца се уче различитим облицима понашања која зависе од контекста, односно од дате ситуације. На пример у парку деца могу да трче и да буду гласна, док је то у кући забрањено. У школи различити предмети деци постављају различите захтеве. Деца обично брзо науче како да се повинују захтевима које одрасли постављају у школи. Ти захтеви се односе на следеће: можеш причати са учитељицом када си сам, или си прозван, али не и на часу; може се галамити за време одмора, али не и за време наставе,... „Оно што је очигледно за одрасле који желе да дају смисао животу у учионици је да се интеракција догађа у контексту, и да различити контексти захтевају различите стилове понашања. Тај контекст је неопходан, јер обезбеђује могућност за акцију како учитеља, тако и ученика” (Galloway и Edwards, 1991, 48). Школа захтева од деце правилно понашање, поштовање одраслих, док се у току игре деца могу понашати слободније, испољавајући своју машту.

Тако се разлике у схватању дисциплине могу свести на следеће:

1) подстицање на активан однос са средином, развој радозналости, стваралаштва и задовољавање индивидуалних интереса, који је доминантан приступ предшколских установа, и 2) послушност, рецептивност, уздржаност од иницијативе која ствара проблеме учитељу, што је доминантан приступ у школама (Каменов, 1997).

Стога су највеће разлике између вртића и школе изражавају управо кроз ова два опречна схватања дисциплине, што са собом повлачи и различит однос према детету и његовим активностима. Та двојност захтева који се постављају пред дете су један од највећих узрока дисконтинуитета у образовању. Неминовно је да постоје нијансе у схватању потребе и начина дисциплиновања деце, као и то да различити људи имају различити ниво толеранције према прихватљивом и неприхватљивом понашању које је у функцији дате ситуације, али је зарад детињег правилног развоја потребно ускладити критеријуме којима ће се руководити при вредновању и санкционисању понашања. Такође, потребно је приближавање ставова обеју институција у односу према управљању и контроли у учионици. Доживљавање такве врсте дисконтинуитета има значајне последице по детиње понашање које доводи до конфликта и неслагања.

## **ДИСКОНТИНУИТЕТ ДО КОЈЕГ ДОЛАЗИ ЗБОГ КОНЦЕПЦИЈСКЕ РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ВРТИЋА И ШКОЛЕ**

Разматрајући могуће типове дисконтинуитета са којима се деца суочавају преласком са једног нивоа образовања на други, неминовно долазимо и до концепцијских разлика које постоје између вртића и школе. Васпитачи у вртићима истичу значај живота и рада у групи за широк социјални и индивидуални развој детета. Они деци обезбеђују едукативни миље у којем се подстичу и задовољавају дечији интереси. Вртић се фокусира на пружање основне неге и доживљавање осећања сигурности, као и стицање основног искуства живота у колективу, сарадњу и дељење. Когнитивни развој се не занемарује, али се на њеном подстицању ради мање непосредно, кроз игру, слободно изабране активности, поштујући детиња интересовања и могућности. Тако се обезбеђује могућност учења и стицање основа за даље напредовање у школи. Такође се истиче значај емоционалног развоја и развоја креативности. За разлику од таквог схватања, у школи се истиче значај когнитивног развоја, подстицања интелектуалних могућности учећи основне вештине као што су писање, читање, основне математичке операције, основе природе и друштва. Слободно изабране активности не постоје, јер су чак и предмети као што су ликовна уметност углавном одређивани темом од стране учитеља.

Функција вртића није само припрема деце за школу, већ је његов значај пре свега у доприносу развоју дечје личности. Психоаналитичари истичу значај менталне климе у којој је проведено предшколско детињство. Самом оријентацијом вртића на развој социо-емоционалних аспеката личности, уз неговање стваралаштва, подстицања самосталног изражавања, активности путем игре и активности по дечјем избору, он одудара од захтева и организације коју намеће школа својом усмереношћу на предмете и форсирањем когнитивног развоја. Међусобни односи васпитача и деце су опуштенији, што деци опет више прија, за разлику од школе, где се квалитет односа мења, и помало постаје хладнији.

У дечјем вртићу нагласак се ставља на социоемоционални развој, негује се стваралаштво, слободно изражавање кроз игру, уз доминацију слободно изабраних активности. Образовање предшколске деце доприноси њиховом трајном развоју, а не само непосредној припреми за школу. Оно треба да омогући широк подстицајни живот, да омогући различите контакте, упознавање са природом, са средином итд. и својим укупним радом помогне развој оних основних способности који чине претпоставку за учење математике, матерњег језика, познавања природе и друштва. Неопходно је подстицање детета у стицању различитих сазнања да би се развиле његове опште способности и направила основа неопходна за касније стицање знања и обезбедила мотивисаност за даље учење, развијање радозналости и сарадње.

Програм дечјег вртића је флексибилан, а методе рада полазе од дечјих интереса и одређене спонтаности и из овог разлога је таква средина најбоље прилагођена деци узраста до седам година. У предшколском периоду је потребно да постоји примат метода над програмом, јер методе обезбеђују функционисање и развој способности. Програм дечјег вртића поред тога треба да буде програм детета тј. да одговара особеностима његовог мишљења и емоционалним интересима. У дечјем вртићу рад је индивидуализован, по мери детета, његових могућности и индивидуалних потреба. Приликом васпитања мале деце треба имати у виду, најважнију чињеницу, да васпитање мора бити укључено у животни контекст. „Да у животном контексту осети смисао онога што се од њега тражи, да има много прилике да посматра и сарађује са људима у разноврсним делатностима, да му на расположењу стоји време за игру у којој може да прерађује и варира своје доживљаје и утиске, да је окружено многим моделима одраслих личности, обрасцима понашања и њиховим последицама” (Марјановић, 1977, 13). Животни контекст за учење је битан до десете године живота детета. Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу се фокусира на радозналост, стваралаштво, унутрашњу мотивацију, усвајање метода сазнања, општој интелигенцији, развоју индивидуалних особина као услови опште социјализације и стварању у свести опште културе о овом свету, себи, друштву и природи. Учење је повезано са развојем, односно „учење се одвија кроз активности које се заснивају на дечјој способности инвенције и независности, на њиховим интересовањима и потребама, а изводи се у облику игара и огледа. У оваквом раду на учење се гледа као на процес активне организације и адаптације, чији се корени налазе у самом организму...” (Каменов, 1997, 69).

„Основе програма предшколског васпитања у нас су конципиране на основу схватања да образовање предшколског детета треба пре свега да васпитава. То значи да образовање треба да развија добру мотивацију за учење, да негује оне менталне структуре које дете већ поседује, да подстиче развој унутар већ остварених постигнућа, и да ствара услове за даљи развој у самој образовној средини изазивањем неподударности између изграђених менталних функција и стављених задатака” (Марјановић, 1977, 11). Постоји став да вртић у васпитну структуру треба да укључи образовни рад, док школа треба да образовање трансформише у васпитање младих.

За разлику од вртића у којој су доминантне активности по слободном избору деце, у школи се полази од реализације програма који мора да се усваја одређеним темпом, а садржај часова одређује учитељ, што деци даје мање простора за одлучивање. Са једне стране, школа детету поставља захтев за детињом самосталношћу, а са друге стране школски прописи, наставни планови, наставне методе и садржаји, сваки покушај самосталности и самоиницијативе не подстичу, већ

напротив, чак и гуше. Дете у школи мора бити спремно да прихвата обавезе које му ова установа намеће.

Учитељ добија групу деце која су различитог искуства, различитих психо-физичких способности и од те групе у првих пар месеци треба да изгради колектив. Поред тога јављају се и индивидуални проблеми, потешкоће у навикавању на обавезе које намеће школа и преобимни наставни планови, па стога остаје мање времена за личне контакте учитеља и деце и индивидуалан приступ детету, на које је дете у вртићу навикло.

Први дани школовања деце нису адекватно прилагођени навикама ученика који долазе из предшколских установа. У школи има много чекања да дође учитељ, да се заврши један час, да почне други, што деци представља тешкоћу при адаптацији (Каменов, 1997, Cleave, 1982). Терминологија је апстрактнија, што доводи до забуне међу децом јер не схватају значење речи. За разлику од вртића, ту је нагласак на развоју когнитивних способности уз обавезне наставне предмете и наставне часове. На децу се стално врши притисак да би постигла што боље резултате и да добију што боље оцене и стога оцена постаје основни мотив учења, док би идеал био да деца раде и стварају, а да су оцене само резултат тог процеса.

Зато је прелазак у основну школу једна од најтежих промена у животу детета. Прелазак са једног нивоа образовања на следећи ставља огромне захтеве пред дете, као што је прилагођавање новим условима који нису нимало слични онима из вртића. Различита средина доводи до тешкоћа у адаптацији деце. У емотивној сфери и социјализацији ученика постоје проблеми у смислу прилагођавања деце на прелазу из предшколске установе у основну школу. Зато школа треба да уважава оно што је дете до тог тренутка постигло у свом развоју и да јој то буде основа за даљи рад.

### **ДИСКОНТИНУИТЕТ У ПРОГРАМСКОМ СМISЛУ**

Један од најчешћих узрока дисконтинуитета са којим се деца сусрећу приликом преласка из дечјег вртића у основну школу представља дисконтинуитет у програмском смислу. То се испољава на два начина: ако је велики раздор између програма обеју установа или ако пак постоје преклапања у програмима, па се неки садржаји у потпуности и у истом обиму понављају. Добро организовани систем васпитања и образовања ствара програм чији је садржај примерен развојним потребама деце и трудиће се да се садржај развија континуирано, дозвољавајући довољно флексибилности која омогућава задовољавање интереса сваког појединог детета. Импликација за вртиће и школе се чини сасвим јасном, нема сумње да искуство учења у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује



током даљег школовања, учење у школи мора да појача учење које се обавило на нивоу предшколског васпитања и образовања.

„Школски програм треба да понуди ново изазовно искуство за децу, али то треба да еволуира из претходног знања и идеја. На тај начин деца ће се носити са било каквим дисконтинуитетом који је резултат изазова, јер су она интернализovala искуство на основу којег могу да делују” (Curtis, 1998, 158). Овај тип дисконтинуитета је подједнако вредан и потребан за развој, али он мора да буде заснован на солидном раном учењу, које омогућава да дете пређе на следећи развојни стадијум.

Различитост циљева и задатака, плана и програма рада вртића и школе утиче на различити приступ запослених према деци и разлике у материјалима који су понуђени деци – играчке, забавни садржаји, шарене књиге које децу подстичу на различите активности наспрам искључиве доминације уџбеника у школама и учења као једине активности којом се деца баве. Различитост у циљевима који су у вртићу пре свега оријентација на задовољавање развојних потреба деце путем васпитања и образовања и искључивог интелектуалног усмерења тј. учења у школи јесу у највећој мери узроци програмског дисконтинуитета.

У вртићу се смењују самосталне активности по дечјем избору и усмерене активности, комбиноване активности у просторијама за боравак или на отвореном, јутарње телесно вежбање, рекреативне паузе, итд. Док су у школи обавезни наставни часови, чији је садржај прописан и није подложен променама према дечијим потребама. Одмори међу часовима и часови физичког васпитања пружају деци могућност слободног кретања (колико-толико, јер све зависи од величине школског објекта, од тога да ли деца могу на одморима да изађу у двориште, или да ли уопште постоји сала за физичко у којој деца *редовно* могу имати часове, итд.). Све те промене су узроковане програмским дисконтинуитетом.

Битно је напоменути да сваки узраст има своје специфичности, развојне могућности које установа при организацији васпитно-образовних активности мора да има у виду. Програми установа се међусобно разликују у мери у којој оне задовољавају различите развојне потребе деце предшколског и основношколског узраста. Са тог аспекта различитост програма је оправдана. Неопходно је скренути пажњу на погрешно схватање по коме се у вртићу обрађују школски садржаји, да би се деца на тај начин лакше снашла у захтевима које им у школи поставља усвајање одређеног градива. Уосталом, шта ће учити та деца у првом разреду, ако је део градива већ преузео вртић? Ако се преклапање догоди, тиме се губи могућност бављења садржајима који су примеренији деци, који им пружају веће задовољство. Уместо тога, деца ће бити досадно на часовима, смањиће се интересовање за учење, а задаци ће изгледати као лаки и неће се формирати неопходне радне навике. Повезано са овим захтевом стоји и то да ни школа не сме да на себе преузима задатке који су требали бити остварени у вртићу. Васпитачи нису

методички образовани за обраду школских садржаја, нпр. писање слова. Због тога, ако је методички неправилно изведена, та врста „припреме за школу” (која то и није, нап. аутора) изузетно је штетна за децу. Не може се направити већа грешка него да се деца погрешно науче исписивању слова, јер је тешко „одучити” децу од нечег погрешно усвојеног. Са друге стране, ни у вртићу се не сме ограничити на искључиву слободу у избору активности од стране деце (као идеја водиља Модела А), јер ту не постоје никакви садржаји, никаква систематичност. Самим тим што не постоје садржаји за припрему за школу, тако школи преостаје обавеза да тај део посла сама обави. Свођење вртића искључиво на игру и забаву јесте пут стварања великог програмског дисконтинуитета. Деци која су боравила у таквом окружењу биће тешко да се навикну на обавезе које их очекују у школи, где је мања могућност за слободно изабране активности.

### ЗАКЉУЧАК

Да би се вртић и школа што више приближили, пре свега мора постојати континуитет у комплетном систему васпитања и образовања, узимајући у обзир првенствено узрасне карактеристике деце са којом се ради и у складу са тим изградити програм који ће се надовезивати и на претходно научено и служити као припрема за следећи ступањ. Као што ни вртић не сме да служи искључиво припреми за полазак у школу, тако би и школа требала да се бар у првој години, по својој организацији приближи вртићу и искуству које је дете имало у њој. То захтева реформу целокупног система образовних установа, свесност о потреби континуитета међу ступњевима система, а пре свега захтева образоване и компетентне стручњаке који познају проблеме с којима се суочавају деца, који из *праксе* знају како различите установе функционишу и који су спремни да реформу изнесу студиозно и квалитетно, на основу чињеница.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Cleave, S. S. Jowett, M. Bate (1982): *And So To School, a study of continuity from pre-school to infant school*, NFER-Nelson.
2. Curtis, A. (1998): *A curriculum for the pre-school child*, London and New York: Routledge.
3. Galloway, D., i A. Edwards, (1991): *Primary school teaching & educational psychology*, London: Longman.
4. Hopper, R., R. C. Naremore (1978): *Children's speech: A Practical Introduction to Communication Development*, New York: Harper & Row Publishers.

5. Какавулис, А. (1988): Континуитет у васпитању у раном детињству: прелазак из предшколске установе у основну школу, *Настава и васпитање*, 47, (1), 78–87.
6. Каменов, Е. (1997): *Методика III*, Нови Сад – Београд: Одсек за педагогију филозофског факултета у Новом Саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
7. Каменов, Е. (1999): *Предшколска педагогија*, Т-И и Т-ИИ, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Кораћ, Н. (1984): О континуитету и дисконтинуитету у васпитању, *Предшколско дете*, бр. 4, 261–274.
9. Марјановић, А. (1977): Повезивање предшколског и основношколског образовања, *Предшколско дете*, 1, 3–15.

---

**Summary:** The experience of continuity during the transition from a kindergarten to the school enables a child easier adaptation to the requirements put before him or her by the school. However, in practice children can experience discontinuity in different aspects of life and work in the school. Extreme discontinuity causes many problems involving the children's adaptation to the school, unnecessary worries and stress, which may have a negative impact on the learning and behaviour of children, especially at the very beginning of their education. Every change is a discontinuity, but it is not necessary to be observed as a negative experience, because it may serve as an incentive for the further development of a child, but only if the differences are not too adverse. Transition from one institution to another should be facilitated through the careful preparation of children; visit to the school, getting familiar with life and routines in the school, acquisition of 'new' language, and all these can only be achieved through co-operation between teachers in both institutions.

**Key words:** discontinuity, physical environment, social environment, language and communication, programme, conceptual differences, discipline.

**Резюме:** Опыт преемственности между дошкольными и школьными учреждениями даёт ребёнку возможность легче приспособиться к школьным требованиям. Но, непосредственно, дети могут встретиться с отсутствием преемственности в различных аспектах жизни и работы в учреждении. Слишком большой разрыв между ступенями обучения вызывает проблемы приспособления детей к школе, их беспокойство, повышенное нервное напряжение, имеющий отрицательные последствия на учёбу и поведение детей, особенно в начале обучения. Каждое изменение нарушает преемственность, но это не надо обязательно рассматривать как отрицательный опыт, так как изменение может быть толчком к развитию ребёнка, если разрыв не слишком большой. Переход из одного учреждения в другое должно быть облегчено подготовкой детей, посещением школы, знакомством с жизнью и работой в школе, употреблением тождественных терминов, что можно обеспечить сотрудничеством всех работников в обеих учреждениях.

**Стержневые слова:** отсутствие преемственности, материальная среда, общественная среда, язык и коммуникация, программа, различия в подходах, дисциплина.

---

## САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

---

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

ВЕСНА ИЛИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.15

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.37-47

### УЧИТЕЉ И ЊЕГОВА ПОРОДИЦА (ПРЕПЛИТАЊЕ И СУКОБ УЛОГА)\*

*„Васпитање се чини лажним и тешким послом све док  
ми желимо да васпитавамо своју децу, или било  
кога другог, не васпитавајући при томе сами себе”*

**Л. Н. Толстој**

**Резиме:** Професионалну улогу учитеља у савременој школи чини сложенем велики број различитих послова и очекивања да он у школи буде не само едукатор, већ и замена ученику за његове одсутне родитеље. Пошто је нормално да сваки учитељ једног дана постане и родитељ, односно васпитач не само ученика у школи него и своје деце у породици, његова професионална улога учитеља почиње да се преплиће и сукобљава са улогом родитеља. На којим пољима се преплитање и сукоб таквих улога дешава, како се то манифестује и да ли су такве улоге, када се сретну у личности једне те исте особе, комплементарне или супротстављене, проблем је којим се бавимо у овом раду.

**Кључне речи:** Професионална улога учитеља, улога родитеља, учитељ, родитељ, школа и породица.

---

### ПРОФЕСИОНАЛНА УЛОГА УЧИТЕЉА

Обавезе учитеља везане за његову професионалну улогу у савременој школи су бројне и одговорне а начином извршавања (играња улоге) доста сложене. Учитељ је едукатор или стручна особа која посредује ученицима у стицању знања.

---

\* Овај рад је настао ангажовањем аутора у оквиру пројекта *Иновирање садржаја и наставних метода у циљу унапређивања образовног рада на Учитељском факултету* Учитељског факултета у Сомбору.

Даље: он води, подстиче, васпитава, организује, планира, програмира, оцењује, дијагностикује, предвиђа, има разумевања за свако дете, како хендикепирано тако и напредно и поред свега наведеног он у школи још замењује и одсутне родитеље.

Да би успешно извршио све што је везано за његову улогу односно функције које из ове улоге произилазе, од учитеља се још очекује да стекне високо стручно образовање, перманентно стручно усавршавање, да зна слушати децу, владати својим осећањима, да воли децу и свој позив (да је, како је то истицао Кершенштајнер, позивно позван), да се у свој позив уноси са позитивним емоцијама, да је при избору свог занимања био поведен искреном жељом за подизањем културног и образовног нивоа свог народа, а не мотивом пуког запослења или ухлебљења.

Посао учитеља не може бити пуко ухлебљење, у смислу „да се нешто у животу мора радити” ни због тога што је, како је један од најпознатијих теоретичара образовања Г. Ф. Кершенштајнер (1939) тврдио *акт васпитања је акт „разумевања” и акт „поклоњене љубави”*. На овај начин занимање учитеља се не сме разумети ни због тога што се акт васпитања, наводи савремени руски педагог практичар (творац концепције „Школе живота”) Ш. А. Шимонашвили (1999, 17 – 18), мора темељити на три најважнија постулата.

**Први постулат** – Дете је појава у земаљском животу, а не случајност. Оно се рађа зато што је требало да се роди.

**Други постулат** – Дете у себи носи свој задатак и своју животну мисију. Постоје људи који су носиоци великих мисија за човечанство.

**Трећи постулат** – Дете у себи носи највећу енергију Духа. Оно као човек тежи да постане богочовек.

Учитељ ће истински моћи да изврши своју узвишену мисију само ако васпитање схвати на начин како је то напред изнето и ако васпитне процесе промишља на филозофским основама више хуманистичке неголи традиционалне педагогије. Најважније карактеристике облика таквих педагошких мишљења огледају се у следећем:

Табела 1: *Важније карактеристике хумане насупрот традиционалној педагогији*

ТРАДИЦИОНАЛНА (АУТОРИТАРНА) ПЕДАГОГИЈА	КЛАСИЧНА (ХУМАНА) ПЕДАГОГИЈА
Атмосфера принуде Оријентација на знања, умења и навике.	Атмосфера сарадње Оплемењивање душе и осећања.
Узимање у обзир психолошких особина деце.	Прихватање детета онаквим какво јесте.
Припрема деце за живот.	Васпитање самим животом.

ТРАДИЦИОНАЛНА (АУТОРИТАРНА) ПЕДАГОГИЈА	КЛАСИЧНА (ХУМАНА) ПЕДАГОГИЈА
Педагогија монолога.	Педагогија дијалога.
Овој педагогији су потребни принципи љубави, стрпљења, слободе избора, итд.	У хуманој педагогији ово су полазни принципи.
Бави се уопштавањем постојеће праксе и резултате враћа у праксу ради њеног унапређивања.	Иде путем стваралаштва и иновација.
Аксиоматска основа јој је емпиризам с појмовима „наслеђе” и „средина”.	Основа јој је духовна супстанца.
Позива се на хумане циљеве васпитања.	Позива се на хумане средства којима се циљеви васпитања остварују.
Васпитна средства су насилна, принудна и заснована на принципу „штапа и шаргарепа”.	Васпитна средства су заснована на општењу које доноси свакодневна радост, сарадња, слободан избор.
Принцип „Циљ оправдава средство” ствара нездраву социоеколошку климу и проузрокује раздражљивост, понижење, галаму, кажњавање, итд.	Ослонцем на „здрав дух ствара здраво тело” првенствено утиче на здравље детета и доноси радост.

Општеприхваћено је становиште да се у савременој школи као и у васпитању уопште треба придржавати хумане педагогије. Данас је школско васпитање и образовање у концепцијском и нормативном смислу углавном утемељено на хуманој педагогији. Школско васпитање и образовање више је под будним оком друштвене контроле и научне критике. Што се тиче васпитања у породици, за њега се слободно може рећи да је још увек оптерећено принципима тзв. традиционалне педагогије.

Учитељ не може на свом послу бити довољно ефикасан ни ако није оспособљен за успешно међуљудско комуницирање. Једна од важних претпоставки успешне комуникације везане за учитеља, према М. Братанић (1990), односи се на степен *освешћености* скривених жеља и евентуалног негативног искуства које смо стекли док су нас као децу родитељи васпитавали, неостварене тежње, пориви и други садржаји наше подсвести. Ово је у превентивном смислу важно како се учитељеви властити проблеми не би учитавали у текуће школске или породичне ситуације. На сличан начин исти проблем истиче и С. Бојанин (1990, 137) тврдећи да учитеља може оптеретити и ученик који испољава проблеме у понашању тиме што се његови, проблеми или нешто друго подударују са неким давним искуством које је учитељ стекао па се тако код њега буде стари конфликти. У истом смислу примећује и Д. Рајанз (према П. Јанковић, 1994) да у занимање учитеља не треба укључивати особе које је неко у детињству због друге деце

мучио или кињио. Има схватања да у ово занимање не треба укључивати ни особе склоне да се као вође намећу другима, а које услед недостатка потребних способности, ту жељу нису могле остварити над себи равнима.

### **УЧИТЕЉ У УЛОЗИ РОДИТЕЉА**

Улогу родитеља учитељ остварује у својој породици и то, првенствено, васпитавајући своју децу. За породицу се каже да је најважнији агенс (вршилац) социјализације или васпитања. Исто тако каже се и да је то прва или примарна друштвена средина у којој дете живи, расте и васпитава се. То је и средина која посредује између детета и културе, између детета и спољашњег ванпородичног света. У породици дете задовољава своје животне потребе и потребе за игром. У топлини породичне атмосфере дете се осећа сигурно, заштићено и, што је исто тако важно, вољено, а то су основне претпоставке за раст, развој, срећно детињство и каснији успех у животу. Оно што дете у виду позитивног искуства из породице понесе у живот сматра се најдрагоценијим и најдуготрајнијим, јер је то оно што највише утиче на формирање личности човека. Управо због тога се породично васпитање сматра најважнијим а родитељска улога најсложенијом и најодговорнијом.

Успешност извршавања обавеза везаних за улогу родитеља у највећој мери зависи од односа у породици, родитељских ставова, положаја деце, али и од тога колико је један учитељ успешан на послу и какви су међуљудски односи на његовом радном месту.

### **СУКОБ УЛОГЕ УЧИТЕЉА И УЛОГЕ РОДИТЕЉА**

Када се говори о сукобу улога тај проблем се обично везује за жене, а доводи се у везу са мноштвом послова и улога које жена има у породици. За нас је тај проблем значајан јер су сада у занимању учитеља највише жене. Жена која је у школи учитељ у породицу заузима још неколико улога: супруге, мајке, кћерке код својих родитеља и др. Услед гомилања улога, од којих су најзначајније две – жена мајка и професионално ангажована жена учитељ, данас је скоро свака жена преоптерећена. Услед преоптерећености обавезама и недостатка времена, ствара се осећај немогућности квалитетног извршавања обавеза везаних за улоге. У том случају улоге „... често долазе у конфликт и међусобно супарништво”, истиче Н. С. Капор (1985, 117).

Појава конфликта улога могућа је и када су у питању очеви у улози учитеља и родитеља истовремено, али услед присуства патријархалног схватања да се мајка мора више него отац посветити нези и васпитању деце, посебно на млађем узрасту, улоге оца су ређе у сукобу.

*Где се појављују и на који се начин манифестују сукоби таквих улога, покушали смо шире експлицитати на следећим страницама овог рада.*

Када се говори о учитељу и његовим улогама, има се у виду **запослена особа**. У случају оца запослење се сматра нормалним. Међутим, када је у питању мајка, традиционално је схватање да се запосленост мајке и њено дуже одсуствовање из куће неповољно одражава на васпитање деце. Већина мајки ради да би стварала материјалне приходе за породицу, док мајка чије је занимање учитељ ради и због тога што с обзиром на врсту и ниво свог образовања не жели бити незапослена, што обично није случај са мајкама нижег нивоа образовања и мање атрактивног занимања. Када се у једној особи стичу улога учитеља и улога родитеља (мајке), те улоге могу бити у сукобу пре свега због тога што професионално ангажовање мајке захтева одсуствовање из породице, а деца млађег узраста захтевају већу негу и пажљивије васпитање. Због тога дете не воли да му мајка дуже одсуствује из куће. То се види најбоље на основу негативних реакција детета када мајка напушта кућу и одлази. Пошто се мајке на различите начине довијају да би збринуте децу у своме одсуству (искрадају се из куће, налазе замену за себе у својим родитељима, узимају кућне помоћнице и сл.), оне, како наводи Е. Херлок (1971), тиме стварају забуну код детета. Тада дете нередовно узима оброке, у негу и васпитавање се укључују бабе, деде или кућне помоћнице, а то обавезно мења стил васпитања. Када су у питању школска деца, ово може бити и узрок неуспеха детета у школи.

Ублажавајуће дејство на негативне последице одсуствовања мајке из породице могао би имати виши ниво образовања мајке. Тако нпр. истичу С. К. Нила (1985) и З. Голубовић (1981) да када је реч о родитељима који су вишег нивоа образовања, васпитни ефекти њиховог бављења сопственом децом много су виши од ефеката мајки нижег нивоа образовања. Пошто су учитељи вишег или високог нивоа образовања, извесну предност могли би имати и због тога што је њихово образовање хуманистичког карактера, а то би могло да значи да они боље могу разумети проблеме васпитања од родитеља чије стручно образовање не припада групи занимања као што су просвета, култура, уметност, журнализам и сл.

Запосленост односно одсуствовање родитеља из куће може се довести у везу и са већом или мањом **наклоношћу** детета према једном од родитеља.

Појам детета о својим родитељима на млађем узрасту формира се највише на основу искуства које дете стиче у контакту са њима. У том смислу дете родитеље опажа и доживљава нарочито на основу тога шта они за њега чине (спремање хране, одеће и сл.) и на основу дужине времена које са њима проводе у блиском социјалном контакту. На тај начин дете ће се више везати за оног родитеља који о њему више брине и који са њиме проводи више времена у игри, забави и радосним доживљајима. То је, по правилу, мајка. Због тога, уколико мајка дуже



одсуствује из породице, ризикује да јој дете буде мање наклоњено или да се, чак, више веже за особу којој је на чување поверено.

У вези са наклоношћу детета према једном од родитеља јесте и строгост према деци, учесталост кажњавања, дисциплиновање, увођење у ред и сл. Пошто се у овој позицији најчешће налази отац, он ризикује да му дете буде мање наклоњено.

За запослене мајке познато је и то да се у односу са својом децом строже од оних које нису запослене. Када је реч о строгости оца, он тако поступа јер добро зна шта је пресудно за успех. Због тога ће он код свог детета инсистирати највише на формирању особина које ће га учинити успешним, а то опет значи дисциплиновање, рад, учење и сл. У прилог томе да би се отац требао више бавити дететом, нарочито после шесте године живота, Ш. А. Амонашвили (1999, 89) наводи следеће разлоге: „Очева љубав се руководи више принципима и очекивањима; она треба да буде више мирна и стрпљива него заповедничка и застрашујућа. Он треба да детету које одраста осигура све јачи осећај уверености у своје снаге и да му постепено дозволи да само управља собом и сналази се без очеве помоћи”.

Пошто **занимање родитеља** има значаја у формирању ставова и погледа детета на млађем узрасту, занимање учитеља би могло да са собом у очима детета носи престиж. Због тога родитељу који је по занимању учитељ, с обзиром на значај овог занимања у друштву, углед у очима свог млађег детета расте. Међутим, када дете одрасте и постане свесно социјалних класа и улоге занимања у социоекономском статусу породице, оно ће се радије идентификовати са неким рођаком престижнијег занимања него што су његови родитељи.

Да дете временом мења став према занимању својих родитеља, потврдила су истраживања Андерсона и Центерса, а на домаћем плану и истраживања Ј. Пелића (1979). Прва два истраживача су нашла да се у око 60–70% случајева занимање уопште херeditарно (наследно) преноси са родитеља на дете. У случају наставничког занимања, конкретно код нас, то се догађа само у 6,20% случајева. Вероватно је то у вези не толико са самим занимањем колико је у вези са новчаним примањима по основу рада у том занимању.

Истраживањем вредносне оријентације васпитача (учитељу сродне професије), наводи С. Бојанин (1990, 138), утврђено је да су им најдопадљивији стилови живота утилитаран (27,78%) и хедонистички (21,45%). Ако би сличној оријентацији били наклоњени и учитељи, сасвим је извесно да би они дубоко били незадовољни својим занимањем јер им примања такав стил живота не би могла омогућити.

Када учитељ на исти начин васпитава у породици како то чини у школи, тада се у породицу уноси **атмосфера школе**. То се догађа нарочито због тога што се учитељ у школи више управља према принципима групног рада, који није могућ

без одговарајуће дисциплине, а под утицајем тога настоји да дисциплиновање на исти начин врши и у породици. То најчешће чини у стилу: „мир!”, „среди своје ствари!”, „због чега то радиш тако?”, „бићеш кажњен-а!”, „шта је сада на реду?” итд.

Постоје и мишљења да се велике **демократе на радном** месту код куће претварају у праве тираније и обрнуто. Они тако својим промешаним понашањем остварују неку врсту баланса између демократског и аутократског понашања, јер се не могу увек понашати на исти начин. Због тога треба правити разлику између школског и домаћег васпитања.

**Учитељ преморен школским обавезама** тешко да може имати довољно стрпљења за своју децу. Он мора одушку негативном емоционалном набоју (услед исцрпљености, евентуалног неуспеха на послу, међуљудских сукоба, просветне инспекције, административних обавеза, лоших услова рада, ниске мотивације и сл.) потражити у слободном времену, а слободно време је оно што највише мањка особама које имају више улога.

Посао учитеља је такав да је **увек могућ професионални неуспех**. То се у школској средини лако уочава (директор, инспектор, родитељи, па и сами ученици). То учитеља фрустрира, чини га узнемираним, неспокојним и почиње да се осећа мање вредним. Да би породица била заштићена од неповољних реакција узрокованих професионалним неуспехом, требало би професионалну селекцију и припрему учитеља поставити тако да се свака особа припреми како за подношење успеха тако и за у превладавање повремених неуспеха. Управо због тога се и инсистира да је прво својство којим се одликује добар учитељ у ствари особа која је емоционално стабилна (П. Јанковић, 1984).

**Виши степен позитивности а мањи степен директивности ставова према деци** у личности како учитеља тако и васпитача јесте нешто што је пожељно. То се у позитивном правцу може мењати под утицајем образовања. То су показали резултати истраживања у САД, наводи М. Братанић (1986). Позитивност ставова према деци код студената наставничких факултета у САД на почетку студирања износила је  $M = 59,5$  а на крају  $M = 77,4$ . То значи да се ове величине у позитивном смеру могу мењати и под утицајем дужег стручног усавршавања. Међутим, пошто стручно усавршавање у неким видовима захтева одсуствовање учитеља из породице, ту, опет, улога учитеља и улога родитеља долазе у конфликт, независно од тога што стручно усавршавање може имати позитиван ефекат и на васпитну улогу у породици.

Сваки родитељ па и учитељ желе имати дете **које би било позитиван пример другој деци**. То је добро нарочито када се родитељ нађе у професионалној улози учитеља јер је то најбоља провера и потврда његове педагошке компетентности. Међутим, учитељ никако не би требало да своју децу узима за пример деци у школи. То у принципу није педагошки исправно ни у другим ситуацијама,

нарочито када се једно дете истиче као позитиван пример другом детету, јер би то могло да се протумачи у стилу „моје гуске су лабудови”.

Конфликт улога може да створи и то када се као учитељ појављујемо код свог детета у школи. То можда није проблем у нама што смо учитељи, него је проблем у томе што многи **просветни радници не воле у свом одељењу имати учитеље као родитеље**.

Сукоб улога може да настане и када учитељ ради у мањем месту где је само једна основна школа, а стицајем околности догоди се да буде **учитељ и своме детету**. Сви знамо колико је тада тешко избалансирати односе према свом детету и другој деци у разреду а да се не догоди да наше дете не осети да је запостављено а остала деца доживе неравноправност у односу на наше дете.

Уколико **дете похађа исту школу у којој је као учитељ запослен његов родитељ** и не постиже добар успех, који је у складу са очекивањима родитеља а нарочито школске средине, оно ће имати грижу савести јер „брука” своје родитеље. Тај неуспех његов родитељ доживљава као свој неуспех и то нужно ствара сукобе између деце и родитеља. У тој ситуацији може се догодити да дете почне бежати из света у којем не успева у свет који ће га више прихватити а то, по правилу, није свет социјално прихватљивог понашања. Код старије школске деце то може бити бежање из школе, пушење или слично неприхватљиво понашање. Родитељ таквог детета, сада учитељ, почиње да губи педагошки ауторитет у школи у којој ради јер је показао своју педагошку неефикасност у породици.

Мање професионално успешан учитељ може временом постати исфрустриран или попримити **негативне или неуротичне тенденције понашања**. Пошто се такве тенденције, према резултатима једног истраживања Пек и Мичела (према Р. Ничковић, 1985, 167) преносе на ученике у школи, може се очекивати да ће се неуротично понашање преносити и на децу у кући.

По децу учитеља може бити неповољна околност и то што су им **родитељи високог образовања**, а то значи да ће, као и сви остали интелектуалци, испољити висок ниво аспирација у односу на академско постигнуће свог детета. Нарочито због тога што су свесни улоге и нивоа знања у стварању претпоставки за бољу животну егзистенцију. Аспирације могу бити нереалне и због тога што учитељ свакодневно види како друга деца у школи успевају, па у вези с тим почиње бити строг према својој деци када је у питању учење и школски успех.

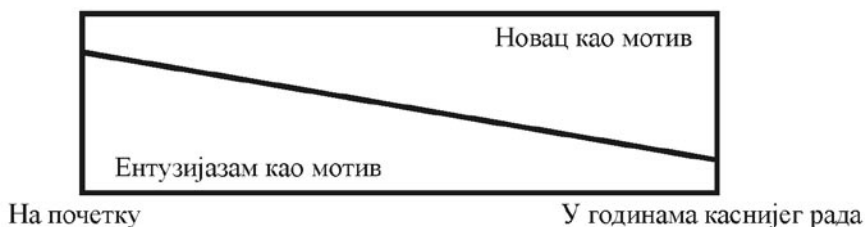
У нашој основној школи улогу учитеља отежава не само наведена сложеност и бројност функција везаних за ту улогу, већ и то што се послови обављају у веома отежавајућим околностима, са ослонцем на **мали број стимулуса** који долазе из друштвене средине (у виду ниских материјалних примања с обзиром на сложеност, услове, тежину и значај рада) а више са ослонцем на оно што обично називамо ентузијазам (у смислу алтруистичких побуда као што су љубав према деци и позиву учитеља).

Новчана примања по основу професионалног рада, према резултатима истраживања индустријског психолога Р. Супека (1958), нису прворазредни већ трећеразредни мотив, јер прво и друго место у рангу значаја мотива залагања на послу заузимају љубав према послу и добри међуљудски односи на радном месту.

Што се тиче ентузијазма као мотива, он јесте значајан стимулишући фактор залагања учитеља на послу али је сасвим извесно да тај мотив временом мора слабити. Уосталом свака покретачка енергија временом се троши и ишчезава. Када је реч о учитељу, он временом мора бити све мање занесен тзв. ентузијазмом и због тога што се у почетним годинама рада већ стекне извесна афирмација у смислу друштвеног признање и формирања позитивне слике о себи и својој професионалној улози, а до чега је почетницима у сваком послу највише стало.

Ниво и брзина слабљења овог мотива не само да је у извесној пропорцији са брзином и нивоом професионалне афирмације учитеља, већ је та брзина у управној пропорцији и са проширивањем броја чланова породице једног учитеља и порастом материјалних трошкова за издржавање и школовање деце. Због тога комбиновање мотивационих средстава, када су у питању просветни радници уопште и у друштву које је сиромашно, а такво је наше, треба вршити на начин који је овде графички приказан.

Графички приказ 1: *Утицај радног искуства на мотиве рада*



Посао и радно место учитеља су лепа и за младе, посебно особе женског пола, привлачна. Друга страна медаље овог позива је нешто другачија јер, је скоро немогуће живети а још теже издржавати породицу од учитељске плате. Због тога се, ако је реч о девојкама у позиву учитеља, треба „добро” удати или, што је вероватније, укључити у неки **допунски рад**. Радити нешто што се воли а не бити у могућности да се од тога живи довољан је разлог за конфликт између улоге учитеља и улоге учитеља као родитеља. Допунско ангажовање учитеља у стварању материјалних добара изискује додатно радно време а прековремени рад додатно замара, онемогућава стручно усавршавање, бољу припрему за наставу

и друге школске обавезе, па је и то један од разлога конфликта улога. Овим конфликтом може се на неки начин образложити и неадекватно понашање претерано ангажованих учитеља у неким школским васпитним ситуацијама.

Улогу учитеља у супарнички однос са улогом родитеља ставља и то што је школа специфична институција. **У нашу основну школу уносе се крупне промене** за које још увек немамо довољно научног и друштвено-политичког консензуса. Много тога се мења без довољно увида у то којим путем и на који начин да стигнемо тамо где смо се упутили и одакле да узмемо средства помоћу којих би бар постојећи стандард образовања запослених у образовању очували. Све то као и стално посезање за нечим новим а што још није довољно испитано учитеље збуњује и у целину образовног система уноси ентропију или несигурност.

Због нездравих унутрашњих односа и онога што се из шире друштвене средине неповољно рефлектује на школу, **наша основна школа је оболела**, тврди познати психијатар који се посебно бавио проблемима школе и ученика С. Бојанин (1990). Он је још почетком последње деценије прошлог века тврдио: да у нашој школи међу ученицима више нема другарског „дошаптавања” а међу наставницима нема другарске сарадње. Уместо тога, тврдио је он, појавило се на испитима намерно погрешно шаптање како би се други ученик дисквалификовао и тиме себи пружила већа шанса, ривалство, неприхватљива конкуренција, дволичност, отуђење и уместо да се у школи учи, учи се код куће а у школи испитује, уместо да оцена подстиче на учење, она се ставила у функцију угрожавања егзистенције и будућности ученика, уместо да се у школи доживљава радост, доживљава се стрепња, страх и несигурност. Ето још једног разлога за појаву сукоба улога.

Недовољно ефикасан учитељ на радном месту има низ проблема и те проблеме емоционално доживљава. Највећи проблем на радном месту јесте професионални неуспех. Неуспех на радном месту рефлектује се и на односе у породици, посебно на однос према деци као најслабијим и најмање заштићеним члановима породице. Код професионално неуспешног учитеља јављају се и све познате негативне последице које прате погрешан избор занимања и прилагођавање радном месту, као што су жеља за променом занимања и радног места, фрустрације, незадовољство собом и послом, сукоби на радном месту, пад мотивације за рад, преношење проблема са радног места на односе у породици, професионална оболела и сл.

На крају, ваља констатовати да је у номенклатурама занимања мало професија које су толико специфичне да би могле бити узрочник толиког броја сукоба на релацији између професионалних и породичних обавеза. Многи од тих конфликта и њихових међусобних рефлексија једва су нам познати а многи ће тек у неком будућем времену постати проблем озбиљнијих научних истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бојанин, С. (1990): *Школа као болест*, Београд: Библиотека XX век.
  2. Братанић, М. (1986): *Ставови и неке особине личности наставника*, Загреб: Филозофски факултет.
  3. Братанић, М. (1990): *Микропедагогија интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја*, Загреб: Школска књига.
  4. Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница*, Загреб: Напријед.
  5. Јанковић, П. (1994): *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
  6. Капор–Стануловић, Н. (1985): *Психологија родитељства*, Београд: Нолит.
  7. Кершенштајнер, Г. Ф. (1939): *Теорија образовања*, Београд: Геца Кон.
  8. Пелић, Ј. (1979): *Друштвени положај и углед наставника*; Нови Сад: Педагошки завод
  10. Војводине.
  11. Ничковић, Р. (1985): *Педагошка величина – наставник*, Педагогија, бр. 1, Београд.
  12. Супек, Р. (1958): *Психологија у привреди*, Београд: Рад.
- 

**Summary:** In contemporary school, the professional role of a teacher is characterized by his duty to perform various activities and expectations, which do not see him as a mere educator but as a substitute for students' absent parents. However, it is quite normal to expect from a teacher to become a parent himself. Thus, he is to become the educator both in his family of his own children and in school of student children. Therefore, his professional role of a teacher starts to overlap and clash with his role of a parent. In which areas does this happen, what are the manifestations? Once when met in a person, are these roles complementary or opposed is the main theme of this paper.

**Key Words:** professional role of a teacher, parent's role, teacher, parent, school and family.

**Резюме:** Професионалну роль учителя в современной школе усложняет большое количество разных обязанностей и ожидание что он в школе должен быть не только лицо дающее образование, но и заменить учащимся их отсутствующих родителей. Исходя из факта что естественно каждый учитель станет и родителем, т.е. воспитателем не только учащихся в школе, но и своих детей в семье, его профессиональная роль учителя начинает переплетаться и спорить с ролью родителя. В своей работе мы изучаем в каких сферах является переплетение и разногласие этих ролей, какими способами это проявляется, и какими бывают эти роли, - дополняющие или противоположные, если проявляются в одном лице.

**Стержневые слова:** профессиональная роль учителя, роль родителя, учитель, родитель, школа, семья.



**ДР ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHOR REVIEW**

UDK: 801.614:82-93

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.49-53

## МЕЛОДИЈА

**Резиме:** Звук и ритам су суштинско обележје гласа, речи и реченице. Звучни слој и мелодијски ефекти сигнализирају смисао поетске речи, неретко носе превагу над неким значењем. Без магије звука и тананих сазвучја, песничка слика се окамењује и постаје пуки запис. Поезија за децу је, чини се, најближа музици. Мелодија и игра речи побуђују ведрину и оплемењују слушаочева-читаочева чула.

**Кључне речи:** ритам, мелодија, музикализација, стих.

---

Поезија је организација звуковног система датог језика. (Језик, пак, песнички и прозни, представља уметност за себе.) Поезија је омузикаљена књижевност, срећан спој литературе и музике.

Звуци песме су за машту примитивних народа значили везу са божанством. У синкретичкој уметности реч је била подређена музици. У класичној Грчкој лирска песма је, осим свог говорног елемента, имала и одређену мелодију да би се могла пратити инструментом. Данас, писана независно од музике и игре, она је намењена читању и потчињена говору. С развојем људске свести и сензибилитета, реч се јавља као интегрални сегмент музике, или као подлога на којој се музика гради.

Музика и поезија су зрачиле кроз векове. С епохом романтизма музика се инкрустира у поезију, долази до њеног унутрашњег продора у поезију, песничке речи постају перцептивније, звучније и мисаоно ефектније. За поезију она постаје оно што су за правилан и добро замишљен цртеж, живост боја и добро употреб-



љен контраст светлости и сенке. У савременом књижевном стваралаштву, блиска веза међу њима постаје тим већа. Узимање од музике „свога добра”, гесло симболиста „La musique avant tout chose”, предвиђање Словицког да ће доћи дан „кад ће песника у стиховима интересовати само звуци”, настојања да се постигну у поезији музички елементи и књижевност претвори у музику – дали су успеха.

И прозну реч и те како карактерише унутарња мелодија и ритам. Прозни израз постигнут лексичким, синтаксичким, али и версификацијским средствима „није нека индиферентна и неорганизована маса у односу на ритам као систем. Напротив”, каже Веселовски, „може се слободно рећи да је питање гласовне организације прозе заузимало и данас заузима исто тако значајно (иако друкчије) место као и питање гласовне организације поезије.” Проза је, по речима једног зналца, „најтананија и пунозвучна поезија”. – Напослетку, говор карактерише мелодичност, то јест ритмичност у поретку речи, смењивање акцената и употреба квантитета. Зацело, није могуће апсолутно изједначити поетску и говорну мелодију, још мање музичку и језичку. Поетско дело карактерише сталност мелодичких облика, како би се оно могло перципирати и памтити, а говор променљивост у изражавању (променљивост висине гласа, јачине и трајања његовог, квалитета или боје).

Звук као основно средство музичког израза је у самој природи гласова, речи и реченица. Он није атематски феномен, љуска речи, већ оно што даје тон песми или причи, што сигнализира њихов смисао и што их одређује. Њиме се не покреће мисаони механизам, али се изазива ведро осећање и осећање боја. „Звук је оно што је дубље”, каже Винавер, он је „доња нека структура као затегнута жица која одређује да је текст – наперите слух – да је песма стих” (Исидора Секулић).

Звучни омотач речи и цело звучно постројење, омогућују да се ухвати смисаона, емоционална и семантичка вредност дела; њиме се покреће читаочева мисао и имагинација. Звук у речи и реченици није само апстракција већ извесни еквивалент изразу, као нешто што је по снази равно речи којом се именује појам; звучање речи, неретко, носи осетну превагу над значењем речи. Зато се при анализи узимају у обзир само звучне појаве одређено (а не случајно) изражене; изучава се висина и трајање гласа, нагласак, учесталост гласова, испитују се гласовни облици и њихово звучање.

„Гласовни материјал” поседује властиту вредност – сваки глас носи собом аутономну индивидуалност. Звучни слој текста и мелодијски ефекти, који се не изједначавају са стварним звучањем речи, упозоравају на одређено значење речи. Звучни набој има самосталну конструктивну и говорну улогу, он улази у поље свести и појачава индивидуалне семантичке нијансе речи у еуфонијском и смисаоном погледу. У речима типа жубор, шумор, мрак, бомба, брз, без обзира на њихова утврђена значења, сами гласови својом природом, мекотом или оштрином, благошћу или спорашћу, опредељују каквоћу значења неке појаве или неког

стања. Обраћајући се чулу слуха, звук остварује везу с најдубљим слојевима нашега бића и изражава оно што се тешко може именовати. Без његове магије, и тананих сазвучја, која укључују и звук и ритам, и значење речи, песничка слика се окамењује и претвара у појам, а песма постаје пуки запис, опис или педагошки коментар.

Музика покреће најснажније слушаочеве вибрације душе и духа. Музичко треперење, као и визуелни и драмски елементи, побуђује уобразиљу, емоције, сан и јаву, употпуњује поимање предмета и појава, обогаћује доживљај.

Дечју поезију одаје звук – она је најближа музици. Музика и игра су њен „морални закон”. Без умилне мелодије нема дечје песме. Дете–слушалац–читалац „издваја” музички слој дела, подједнако као и слој „схематских аспеката”. Музичка арија с нијансираним кадэнцама ритма, склад музике и речи, оркестарски бруј, пут и топот, изразита вокалност, доносе младом сладокусцу осећање задовољства и сугеришу лепо расположење и живост.

Ритам је елемент музике који господари дечјом књижевношћу. Он није песников патент, већ нешто што уметник у свом стваралачком поступку усаглашава с општим законима природе – а чије се појаве заснивају на ритму. Ритам је снага и енергија стиха. Стих, ритмички организован, повећава склад садржине и форме књижевноуметничке творевине. Појачана ритмичност, лакоћа и лепршавост, музикализација речи у ритму и рими, увлаче читаоца у магијски свет звучања речи, гласова и писмена. Певљивост и мелодичност, питке и лепршаве риме, пулсација и тутњава ритма (Мајаковски) и игра речи побуђују и оплемењују слушаочева – читаочева чула и побуђују у њему ведрину.

У музици аутор налази извор за властиту поетику. Док му је „садржина” магловита, он пред „очима” има музику стиха; ствара компонујући најпре музику и претварајући стихове у мелодију. Ако се нађе ритам и звук, „све остало долази само од себе” (Буњин). Поетика усмерена младима своди се на луцидну игру речи и звукова; на вокално–звучни такт и речи које су музички тон из којег „капљу ноте”.

„Држећи се ува и гласа у певању” (Вук Караџић), песник све сплиће у хармонију, преводи текст у тонове. Стих се не ствара по принципу везивања речи по њиховом значењу већ по звуку: значење речи везује се уз акустичку слику друге речи, звук добија реч и улогу коју нема, коначно, прелази се у игру речима. „Звукописном” проседеу заснованом на најужој вези поетске речи и музике, на њиховом узајамном деловању и међусобном утицају, лексеме су само предтекст на коме се изграђује музичка структура и даје полет властитом музичком даху.

Речи са својом музичком бојом и полифонија гласова као да се саме истурају и избијају у први план. Лексичке јединице чије се деловање заснива на учинку одређених звукова у говору, те гласови или скупине сродних гласова, опонашање одређених звукова и шумова у природи, усмеравају пажњу на саме себе

и дају песми интензитет. Управо, рефрени и ономагопеје, музика и ритам налазе најбоље место у поетској речи, у исто време и чине поезију подесном за музичку интерпретацију.

Песнички мотив, мисао и потпунија осећања, постижу се музичким елементима пронађеним у језику, као и превлашћу музике заједно са мишљу и сликом. Супремација музике над граматиком и садржином, њено спајање с музичким јединицама, усмерење на израз у коме звук има већи значај, музикализација поезије путем ритма и израза, не подразумевају одступање од извесних поетских правила, или прелазак граница утврђених природом језика. Слушна страна песничке фразе, пластична мелодијска линија која прелази у вокализовање – подређивање песништва музици (што, природно, угрожава „разумљивост” стиха), захтевају придржавање песничких „закона и правила”, придржавање које не спутава, онако као што ни тонови скала, који су за све музичаре исти, ни најмање не спутавају полете великих музичких талената. – Не иште се бешуман долазак музе или нечујан глас, већ се ствара умом.

У ритмичком погледу, користе се све форме метрике народне поезије. Предлогак је њена умерена варијанта слободног и везаног стиха, али врло музикалног. Стихови уједначеног ритма, без прелома и кидања, дирљиви и једноставни по облику, попут народне незаписане лирске песме, готово би се рекло непрерађене мелодије стиха – као и код старих песника – топло и ненаметљиво налажу на чула детета предшколског узраста и децу публику измењеног видокруга очекивања.

Свака песма и свако прозно остварење садрже у себи музичке и ритмичке елементе. Доминација акустичке, фонолошке и шумно-еуфонијске стране језика чини књижевност за младе музикалним песништвом. Дечји стих је синоним уметности, игре и звука; детету се, док чита песму, неварљиво чини да чује музику. Дечју песму („славујев пој”, „звонилица” – стари назив за сонет) карактерише ритмичко–звучна оркестрација речи, чиста лирика ослобођена непоетских састојака и сведеност на прочишћена осећања. Она је песма једноставне композиције и метро–ритмичке подударности поетских и музичких акцената; по речима Пола Азара, дечја песма је често „сама музика, самогласници који се певају, звуци који се понављају, изразити и једноставни ритмови, пуне и звучне риме”.

Музика је „костур” поезије, фон лирског и драмског дешавања. Суштинска обележја поезије, осим стиха и риме, јесу дикција, интонација, мелодија, тон, еуфонија. Језик уметничког дела карактерише изразитост, непосредност, пуноћа и музичка експресивност, која иде до натуралистичке вокализације. Поезију карактерише богата звуковна организација, гласовна структура речи, склад мисли, осећања, звука, значења и ритма. – Хладни и безизразни стихови, дисонантан и нехармоничан тон, несвојствени су овом песничком слоју.

Музички и језички израз, блиски по својој природи, међусобно се прожимају и обогаћују. Васколика уметност, рекло се, стреми стању музике. Музика, која је

остала права уметност, уздиже песму на виши ниво. Поезија је инфериорнија у односу на разноврсност, јасност и склад музике и њених чистих звукова. Музика је незаменљива – али она не спасава поетску вредност дела (читај: осредњу, лошу поезију). Права поезија је у стању да сама себи буде и најбоља музика. За Гетеа, поезија је вазда „краљица”, а музика само њена слушкиња. Тежња је, по свему, да реч и музика не изневере једна другу, већ да створе „трећу уметност”, нови квалитет у коме ће обе имати подједнако дејство – музикалну поезију.

Дечју поезију као један самодовољан свет, срећан spoj значења и звучења речи, карактерише, исто тако, везан и слободан распоред рима. Малом читаоцу није страна непредвидљива структура строфе, односно слободан стих, све више осваја простор. У стиховима „рима води мисао”. Као сазвучје (подударење гласова) на крају стиха, почев од првог (с краја) наглашеног самогласника, рима значајно суделује у стварању мелодиозности стихова. Истичући звучност појединих речи, она свраћа пажњу на њихову гласовну структуру. Римована песма израз је култивисане музикалности стихова и узвртљожених емоција.

---

**Summary:** Sound and rhythm are crucial features of voice, words and sentences. Sound layer and melodic effects together signalize the sense of poetic words and can often have stronger impact than meanings. Without the magic of sounds and its delicate harmony, a poet's image is a stone like and becomes but a mere writing. It seems that children poetry is the closest to music. Melody and pun provoke cheerfulness and ennoble the senses of a reader / listener.

**Key Words:** rhythm, melody, musicalization, verse.

**Резюме:** Звук и ритм являются существенными признаками голоса, слова и предложения. Звуковой уровень и мелодические эффекты сигнализируют смысл поэтического слова, часто превосходят какое-то значение. Без очарования звука и тонких созвучий, поэтический образ камнеет и становится простой записью. Поэзия для детей, кажется, самая близкая к музыке. Мелодия и игра слов порождают бодрость и облагораживают чувства слушателя-читателя.

**Стержневые слова:** ритм, мелодия, музыкализация, строка.



**ДР ТАТЈАНА ТУБИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHOR REVIEW**

UDK: 37.015.3

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.55-66

## **СТИЛОВИ УЧЕЊА КАО ФАКТОР ПОСТИГНУЋА**

**Резиме:** У раду се полази од става да не постоји такав начин учења који је једнако ефикасан за све ученике, те да најбоље резултате даје примена различитих стилова учења којима се задовољавају разноврсне потребе различитих ученика. После детаљног и обухватног прегледа одређења стилова учења, аутор нас упознаје са систематизацијом типологија стилова учења које су у истраживањима најчешће коришћене, односно са перцептуалним модалитетом, начином обраде података и особинама личности као критеријумима класификовања стилова учења. У раду је, уз то, представљен Модел когнитивних профила Луиз Краус као пример типологије стилова учења који садржи кључне елементе и других типологија, што га чини репрезентативним моделом стилова учења уопште. Посебна пажња је посвећена указивању на практичну применљивост разматраног психолошког проблема.

**Кључне речи:** стилови учења, ученици, школско постигнуће.

---

Постоји јасна разлика између познавања стилова учења и њиховог коришћења у процесу учења. Не може се, на пример, очекивати од ученика да свесно и намерно примењује стил учења који му највише одговара ако не поседује ни елементарна знања о овом психолошком проблему. С друге стране, само познавање различитих стилова учења не гарантује и њихову примену у складу са индивидуалним карактеристикама особе која учи. Између познавања стилова учења уопште и коришћења оног стила учења који је за конкретну особу најделотворнији посредују сазнања до којих се дошло научним проучавањем ове проблематике. С обзиром да је проучавање стилова учења у нашој земљи тек у зачетку, основни циљ овог рада је да упозна стручну и научну јавност са досадашњим сазнањима о стиливима учења као фактором постигнућа ученика добијеним

емпиријским истраживањима овог проблема у иностранству, као и да пружи увид у систематизацију стилова учења коришћењем различитих критеријума.

Мада је давно речено да зна довољно онај који зна како да учи, прегледом психолошке литературе о стиливима учења се може утврдити да још увек не постоји јединствен одговор на питање *како учити*, као и да се даље и дубље отишло у трагању за одговорима на питање *зашто учимо*, него *како учимо*.

Бројне теорије учења објашњавају механизам учења. Тако су, на пример, бихејвиористичке теорије оријентисане ка утврђивању улоге поткрепљења стимулуса у ситуацији учења, когнитивистичке ка унутрашњим, менталним процесима, хуманисти верују да је учење вођено индивидуалним избором и одговорношћу и да је под утицајем људске природе и емоција, а социјални психолози да је учење функција интеракције индивидуе са окружењем. Теорије ужег опсега објашњавају конкретне проблеме везане за процес учења. Али, како учимо?

Као и у општем случају, кад је о учењу реч, одговор на питање зашто не мора да садржи у себи одговор на питање како. Ученици и студенти у решавању тога како уче или како ће учити прибегавају покушајима, случајном избору, усклађивању начина учења са структуром градива или са начином рада ауторитета у одређеној области. Стога се успех или неуспех у учењу у већој мери може приписати деловању среће, поред одређених особина личности које несумњиво утичу на постигнуће (Квашчев и Радовановић, 1977, Ђурић, 1997), него коришћењу начина учења који ученику највише одговара и који, сходно томе, даје најбоље резултате.

С друге стране, већина наставника се бар понекад у току наставе сусрета-ла са незаинтересованим погледима ученика или студената који су их прекидали питањима типа “Да ли ће *то* бити на испиту?” нестрпљиво чекајући крај предавања. Таква предавања, колико год била брижљиво припремана (сам термин *предавања* који се одомаћио у свакодневном говору упућује на доминантни начин рада наставника), пример су опште прихваћеног става у традиционалним школама да сви ученици користе управо онај стил учења који у школи преовлађује, односно да користе један исти стил учења.

## ПОЈАМ И ОДРЕЂЕЊЕ СТИЛОВА УЧЕЊА

Стилови учења су, најједноставније речено, начини учења. Свима је, из властитог искуства, познато да неке особе лакше уче и брже памте кроз дискусију са другима, а неким је неопходна апсолутна тишина да би се сконцентрисали на садржај који треба да науче. Неке особе стварају слике у глави о ономе што уче, а друге, опет, најефикасније уче слушајући градиво већ док га наставник излаже. Имајући у виду све различитости у начинима учења појединих особа, чини се да има онолико различитих начина учења колико има и особа које уче. Међутим,

колико год деловали на први поглед разнородно, стилови учења као психолошки термин поседују низ заједничких елемената који оправдавају њихово проучавање у склопу фактора који утичу на школско постигнуће.

Тако, на пример, ученици који користе стил учења који им највише одговара, без обзира о ком стилу учења се ради, лакше уче, брже памте и имају позитивнији став о садржају који уче у поређењу са оним ученицима који прилагођавају свој начин учења градиву који уче или начину рада предметног наставника (Agosino & Hsi, 1995; Kramer-Koehler, Tooney & Beke, 1995; Mc Keachie, 1995; Montgomery and Groat, 2000; O'Connor, 2000). Штавише, емпиријским истраживањима стилова учења је утврђено да већ само свест о томе да постоје различити стилови учења, као и да постоји начин рада који одређеном ученику одговара више од других, изазива позитивне промене у приступу раду и ученика и наставника (Blackmore, 1996).

Дефинисати стилове учења као начине учења, иако на први поглед једноставно и разумљиво, уствари је непотпуно. Из ове дефиниције је, на пример, нејасно да ли се тај *начин* учења односи само на начин опажања и обраде информација или подразумева и утицај социјалних фактора или, можда, расположења на само учење. Или, да ли се начин учења мења у зависности од ситуације за учење или је релативно трајан?

У циљу прецизнијег одређења овог појма, Коцински (1984) стил учења дефинише као начин на који особа најчешће учи или начин на који особа најбоље учи. По овој дефиницији коришћење одређеног стила учења зависи од припадности поједином типу личности. Преференција одређеног стила учења представља, дакле, рефлексију типа личности, односно стил учења је манифестација склопа особина личности. Повезаност стилова учења и особина личности особе која учи указује да су стилови учења релативно трајно својство личности, те да се и сами могу посматрати као особина личности.

Значајан допринос конкретизацији дефиниције стилова учења омогућено је настојањем да се овај појам јасно одвоји од сродних или сличних термина. Мада схватања о обухватности појмова стила учења и когнитивног стила иду чак понекад дотле да се ови појмови користе у синонимном значењу, стил учења је општији појам у односу на **когнитивни стил** (Радовановић, 1982, Гојков, 1995). Когнитивни стил се користи, како сам назив указује, као средство решавања проблема, мишљења, опажања и памћења (дакле, когнитивни аспект функционисања особе у ситуацији учења), а стил учења, поред когнитивне, садржи и друге компоненте, као и њихову комбинацију. Стил учења је општији појам и у односу на **стратегије учења**. Стратегије учења су методе које ученик користи да би побољшао разумевање, интеграцију и задржавање нових информација (Weinstein & Meyer, 1991). Из чињенице да се стратегије учења односе на елаборацију, организацију, разумевање, метакогницију и управљање изворима знања произилази да обухватају широки спектар когнитивних процеса и вештина. За разлику од



стилова учења које одликује релативна трајност, стратегије учења су подложне контроли и промени у току учења (Pintrich & Johnson, 1990). Ученик, значи, при учењу користи један те исти стил учења који је производ његових особина личности и више различитих стратегија које конструише или одабира у зависности од врсте задатака и других околности.

Најпотпунију и, сходно томе, највише цитирану дефиницију стилова учења формулисао је Киф (Keeffe, 1987). По Кифу, стилови учења су *когнитивне, афективне и физиолошке црте личности које представљају релативно трајан индикатор (тога) како ученици опажају и како се односе према средини која служи као извор знања*. Из ове дефиниције произилазе следеће битне одреднице стилова учења:

- Стилови учења су црте личности што одређује њихову релативну трајност, односно доследност у понашању;
- Стилови учења обухватају когнитивни, афективни и физиолошки аспект функционисања особе у ситуацији учења, при чему
  - ◆ **КОГНИТИВНИ** аспект функционисања одређује начин опажања и обраде информација,
  - ◆ **АФЕКТИВНИ** аспект функционисања обухвата подручја као што су пажња, емоције и вредновања, те утиче на селекцију дражи, приоритет у приступу различитим врстама садржаја, очекивања, појаву анксиозности и фрустрација, итд.,
  - ◆ **ФИЗИОЛОШКИ** аспект функционисања се односи на специфичности које су условљене реакцијама организма на физичку и социјалну средину, као и здравственим стањем особе, на пример, умор, навике исхране, дневни ритам активности, тешкоће у читању услед слабог осветљења, тешкоће у концентрацији због буке или гужве, итд.;
- Комбинације ова три аспекта функционисања обезбеђују јединствени приступ учењу унутар унапред одређених категорија, односно стилова учења;
- Стилови учења представљају производ интеракције особе и окружења које, поред физичког, подразумева и утицај других особа (нпр. наставници, родитељи, вршњаци) у ситуацији учења, те чине релевантан извор знања.

## ВРСТЕ СТИЛОВА УЧЕЊА

У истраживањима стилова учења аутори су првенствено били оријентисани ка утврђивању група људи који користе сличне начине опажања и тумачења ситуација. У трагању за коначним (исцрпним) бројем категорија помоћу којих је могуће сврстати особе по сличности у приступу учења, уз све разлике унутар појединих категорија које се не могу занемарити, сведоци смо постојања великог броја

различитих стилова учења и недоследне примене критеријума при њиховој класификацији. Не постоји опште прихваћена класификација/е стилова учења. Прегледом релевантне литературе могуће је на основу учесталости коришћења у истраживањима стилова учења издвојити неколико критеријума поделе стилова учења.

У класификовању стилова учења најчешће се користе следећи критеријуми:

- перцептуални модалитет/и,
- начин обраде информација и
- особине личности.

**Перцептуални модалитет као критеријум поделе стилова учења** (Rief, 1993, Conner, 1996) односи се на биолошке реакције организма на физичко окружење. Сваки ученик при усвајању знања предност даје информацијама које добија преко одређеног чулног модалитета, те користећи те информације најефикасније учи. Основну типологију стилова учења према перцептуалном модалитету чине:

- визуелни,
- аудитивни и
- тактилни/кинестетички стил учења.

Свако од нас веома лако може препознати ком чулном модалитету даје предност при усвајању информација. Замислите, на пример, да неку особу поново сретнете после неколико година. Ако се сећате лика или места где сте се срели, а не памтите име, вероватно спадате у визуелне типове, ако се сећате имена или онога што сте причали, спадате у аудитивне типове, а ако се сећате оног што сте заједно радили – у тактилне или кинестетичке.

Како тумачите нечије расположење? Да ли на основу израза лица? Или, на основу боје гласа? Или, покрета и положаја тела?

**Начин обраде информација као критеријум поделе стилова учења** (Kolb, 1981, 1984; Lumsdaine&Lumsdaine, 1995) наглашава разлике међу особама у начину опажања, организовања и задржавања информација, што се одражава на начин мишљења и решавања проблема. Основу овог критеријума чини идеја о различитом функционисању леве и десне хемисфере мозга.

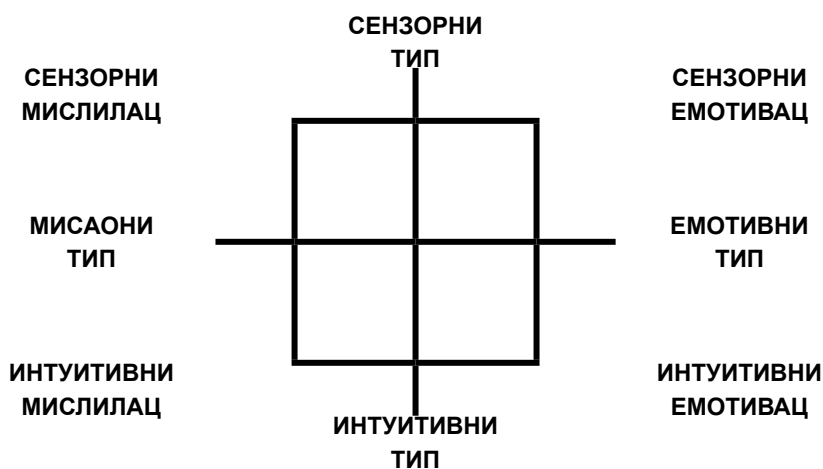
Несумњиво је важно да ли особа при учењу предност даје конкретним или апстрактним информацијама. Исто тако, за одговарајући приступ учењу је важна и преференција одређеног чулног модалитета. Међутим, ово су само издвојене информације о појединим сегментима који учествују у процесу учења, те не омогућавају објективно и потпуно сагледавање разлика међу особама у начинима учења уопште. Отуд се **особине личности као критеријум поделе стилова учења** (Myers-Briggs, 1986; Schroeder, 1993; Felder, 1988, 1993, 1996) који полази од њихове утемељености у теоријама о психолошким типовима издваја као најцеловитији приступ сагледавања разлика међу особама у начинима учења.

## ПРИМЕР ТИПОЛОГИЈЕ СТИЛОВА УЧЕЊА: МОДЕЛ КОГНИТИВНИХ ПРОФИЛА ЛУИЗ КРАУС

Као пример типологије која користи особине личности као критеријум поделе стилова учења у раду је представљен **Модел когнитивних профила Луиз Краус** (Krause, 1996). За разлику од осталих приступа проучавању стилова учења, Луиз Краус заступа став да свако од нас поседује мноштво способности специфичних за различите стилове учења. Познавање стилова учења нам помаже да у себи препознамо онај стил који је најизраженији, али нам показује и како да развијемо вештине у мање израженим сферама личности. Осим тога, можда још важније је да овај модел не разматра само како долазимо до информација, што, на пример, перцептуални модели чине, већ шта радити са информацијама када их већ имамо. Оријентацију ка специфичним начинима мишљења и доношења одлука овај модел наглашава самим називом - Модел когнитивног профила (Cognitive Profile Model).

Полазећи од Јунгове теорије о психолошким типовима, Краусова развија дводимензионални модел стилова учења који представља скраћену и адаптирану верзију Мајерс-Бригзове типологије, засноване, такође, на Јунговој типологији. Овај модел укључује у себе два од четири Јунгова биполарна показатеља који су најдискриминативнији за потребе испитивања стилова учења, што је претходно проверено истраживањима (Silver, 1980, Silver&Strong, 1980, 1981, Hansen, Silver and Strong, 1981, према Krause, 1996). Дводимензионални модел стилова учења Краусове представљен је на графикону бр.1.

Графикон бр.1. Дводимензионални модел стилова учења Краусове



X–оса или хоризонтална оса представља димензију која описује начин доношења одлука одређене особе. Мада је у оригиналном Јунговом раду супротно, пракса је модификовала полове ове димензије, па је мислилац (thinker) на левој страни, а емотивац (feeler) на десној страни овог континуума. Мислилац доноси одлуке базирајући их на чињеницама и информацијама, за разлику од емотивца који своје одлуке заснива на осећањима, личним вредностима и интерперсоналним релацијама.

На пример, замислимо да је уторак, десет сати увече, пријатељи свраћају код вас и позивају вас да заједно проведете остатак вечери у једном луксузном ресторану. Оно што се одиграва у вашој глави када добијете такав предлог дефинише ваш начин доношења одлуке.

Емотивац ће мислити: *Ко ће још бити тамо? Како ћу се провести? Шта да обучем да бих изазвала утисак какав желим? Да ли ће мој одлазак сада узнемирити моје родитеље?* Сва могућа питања се, дакле, односе на нас, људе око нас, интерперсоналне односе, итд.

Мислилац ће, пак, мислити: *Колико ће то коштати? Имам ли довољно новца? Да ли ћу моћи да се пробудим сутра ујутру за посао/школу?* Ова питања упућују на његову усмереност ка чињеницама, детаљима, итд.

Начин на који доносимо одлуке описује шта мислимо или осећамо да је важно у информацији коју имамо и шта желимо да научимо из ње. Осим тога, описује и шта смо чули, шта ћемо слушати и шта ћемо од тога задржати.

Y–оса или вертикална оса представља димензију која се односи на врсту информација којој особа даје предност при учењу. На једном полу ове димензије налази се сензорни (sensor), а на другом интуитивни (intuitive) ученици. Карактеристике сензорних и интуитивних ученика наведене су у табели бр.1.

Табела бр.1: *Карактеристике сензорних и интуитивних ученика*

СЕНЗОРНИ УЧЕНИЦИ	ИНТУИТИВНИ УЧЕНИЦИ
<ul style="list-style-type: none"> <li>– предност дају конкретним информацијама које долазе кроз чула (важно им је да могу да да виде, чују, помиришу или пробају)</li> <li>– склони практичном раду</li> <li>– решавају проблеме користећи већ знане процедуре</li> <li>– не воле неочекиване заокрете и компликоване задатке</li> <li>– бирају посао који захтева прецизност</li> <li>– обраћају пажњу на детаље</li> <li>– имају проблема у бараћању симболима</li> <li>– пажљиви су, али могу бити спори</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– предност дају информацијама које произилазе из размишљања, сећања, имажинације</li> <li>– усредсређени ка апстрактним концептима, теоријама и формулама</li> <li>– склони маштању</li> <li>– воле разноврсност у раду и компликоване задатке</li> <li>– досађују се када је превише детаља и понављања</li> <li>– имају смисла за истраживачки рад, успешни у научним каријерама</li> <li>– брзи су, али могу бити непажљиви</li> </ul>

Укрштањем полова представљених димензија добијају се показатељи индивидуалних разлика у учењу - стилови учења. То су:

- сензорни мислилац,
- сензорни емотивац,
- интуитивни мислилац и
- интуитивни емотивац.

**Сензорни мислилац** при учењу напредује од детаља ка концептима и теоријама. Ради организовано, систематично и поступно. Овај тип ученика најбоље учи сам, користећи понављање и вежбање. Лако памти оно што је учио понављајући, а избегава нове типове задатака који немају експлицитно упутство. Има изражену потребу за правовременом повратном информацијом која, за овај тип ученика, може да буде само тачна или нетачна. Ако открије да при учењу одређених садржаја није јасно дефинисано шта је исправан резултат, осећа се фрустрирано. Одговарају му провере знања путем објективних тестова знања где његова моћ репродукције долази до пуног изражаја.

**Сензорни емотивац** је, као и сензорни мислилац, оријентисан ка конкретном схватању датог садржаја за учење. Најбоље учи када прича о ономе што учи, па су ови ученици најпродуктивнији када уче са неким. Због изражене емотивности градиво најлакше памте када постоји могућност успостављања релације са властитим искуством и примерима из окружења. У школској ситуацији ови ученици се најлакше препознају по томе што много причају на часовима и бивају често опомињани због тога. Наставници који запосле ове ученике тако што усмере ту причу ка проблемима који се на часу разматрају, развијају код њих когнитивне процесе квалитативно другачије од оних који се развијају само слушањем оног што други причају.

**Интуитивни мислилац** најбоље учи када има увид у целину. Сматра да се, када се то постигне, делови сами уклапају у целину. Ове ученике одликује логичко размишљање и закључивање, као и способност уочавања правилности и законитости. Имају изражену потребу за разумевањем оног што уче и настоје да нови материјал обраде сами пре обраде на часу и евентуалне дискусије. Пошто ови ученици поклањају пажњу пре свега глобалној перспективи и апстрактном садржају, меморисање доживљавају као споредну и ненамерну активност, те постижу слабије резултате када се то захтева од њих. Интуитивни мислиоци су идеални за каријере истраживача и научника, али често не постижу академски успех због израженог отпора према понављању и запамћивању садржаја, што доминира у школама.

**Интуитивни емотивац** је креативан ученик. Недостатак логичког размишљања и меморисања надокнађује у највећој могућој мери трагањем за савршенством образовног процеса. Ови ученици најбоље уче кроз метафоре, градећи ново знање поређењем са неким добро познатим знањима и схватањима, без обзира

колико су удаљена. Инвентивнији су од свих представљених типова ученика. Уопште, ове особе је најлакше препознати по томе што се и по ставовима и по изгледу, облачењу, итд., разликују од осталих људи. Међу борцима за људска права, за права животиња, против нуклеарног наоружавања, за пошумљавање, за заштиту озонског омотача, итд. сигурно је највише интуитивних емотиваца.

Сваки ученик може препознати извесне карактеристике властитог начина учења у једном од представљених стилова учења. Неки ученици су изразитији представници појединих стилова учења, те је подударност њиховог начина учења са специфичностима појединих стилова учења овог (ипак, теоријског) модела већа, и обрнуто. Лакше ће, може се претпоставити, препознати властити начин учења они ученици који су изразитији представници одређеног стила учења. Као што је, уз то, речено, коришћење оног стила учења који ученику више одговара доприноси његовој ефикасности при учењу. Отуд је важно знати да се стилови учења могу развијати применом одговарајућих техника. Тако се, на пример, сензорним емотивцима и интуитивним емотивцима препоручује да уче у групи, а сензорним мислиоцима и интуитивним мислиоцима сами, сензорним мислиоцима и сензорним емотивцима да уче део по део, а интуитивним мислиоцима и интуитивним емотивцима да прво стекну увид у целину, а потом да приону на учење садржаја по деловима, итд. Међутим, први корак у развијању стилова учења је упознавање стилова учења ученика. Представљени садржаји су, пре свега, намењени тој сврси.

### **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Основни циљ овог рада је био да упозна све оне који су заинтересовани за унапређење учења и наставе са досадашњим психолошким сазнањима о стимовима учења као фактором школског постигнућа. На основу представљеног садржаја може се стећи увид у тренутно стање у овој области, како о вредностима и позитивним аспектима проучавања, тако и о низу отворених питања која ће тек бити предмет истраживања.

На основу изнетих чињеница може се закључити да познавање стилова учења ученика омогућава рационализацију наставе и олакшава прилагођавање наставе индивидуалним својствима ученика. Наиме, стилови учења представљају манифестацију когнитивних, емоционалних и мотивационих аспеката личности, те је познавањем стилова учења обухваћен значајан сегмент функционисања особе у ситуацији учења уопште. О стимовима учења би се, стога, морало водити рачуна, уз интелектуалне, мотивационе, емоционалне и социјалне факторе, и при индивидуализацији наставе.

Уопштено посматрано, познавање стилова учења је корисно за ученике јер им помаже да постану свесни и да разумеју како најбоље уче. С друге стране,

уколико наставник познаје стилове учења својих ученика може да планира и организује такве активности на часу које ће све различитости међу ученицима узети у обзир. На тај начин ће ученици лакше усвајати наставне садржаје и постигаће бољи успех, што утиче на повећање ефикасности наставе уопште. Познавање стилова учења је важно и за родитеље ученика да би могли да помогну својој деци у откривању *правог* стила учења. Значај познавања стилова учења своје деце је посебно важно ако деца не постижу задовољавајући успех у школи, што је чест узрок конфликтних ситуација и у породици. Модификовање стила учења може у великом броју случајева да реши проблем.

Од будућих истраживања стилова учења се очекује, пре свега, прецизно одређивање статуса стилова учења који је још увек дискутабилан. Стили учења су интервенишуће варијабле, али значење које им се у истраживањима придаје варира од схватања стила учења као стања (које зависи од врсте градива и начина рада предметног наставника, те се мења од предмета до предмета и од циља до циља) до схватања стила учења као релативно стабилне особине личности која, уз интелектуалне способности и одређене особине личности као што су упорност, самосталност, одговорност, итд., детерминише успешност особе у било којој предузетој активности. Осим статуса стилова учења, многи резултати истраживања су контрадикторни, али су у овом раду представљени само они око којих постоји сагласност истраживача.

Оно најважније, међутим, што смо желели да постигнемо овим радом је да скренемо пажњу свима који се баве ученицима, али и самим ученицима, да непостизање одговарајућег успеха у школи не подразумева нужно њихову лењост, глупост или неспособност, већ може значити да се разликују по стилу учења од осталих ученика или да треба да усагласе стил учења са властитим особинама личности. Може, дакле, и другачије!

## ЛИТЕРАТУРА

1. Agogino, A. M. & Hsi, Sh. (1995): *Learning style based innovations to improve retentio of famile engineering students in the Synthesis Coalition*, In ASEE/IEEE Frontiers in Education 1995: Proceedings, Purdue University
2. Blackmore, J. (1996): *Learning Styles*, Telecommunications for Remote Work and Learning
3. Гојков, Г. (1995): *Когнитивни стил у дидактици*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача
4. Ђурић, Ђ. (1997): *Психологија и образовање*, Сомбор: Учитељски факултет
5. Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1987): *Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу*, у: Истраживања у педагошкој психологији, Зборник 2, Београд: СДПС, 109-148

6. Keffe, J. W. (1986): *Learning Style, Theory and Practice*, Reston
7. Kolb, D. A. (1981): *Learning styles and disciplinary differences*, In Arthur Chickering and Associates (ed.), *The Modern American College* (pp.232-255), San Francisco: Jossey-Bass
8. Kolb, D. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Kramer-Koehler, P., Tooney, N. M. & Beke, D. P. (1995): *The Use of learning style innovations to improve retention*, In ASEE/IEEE Frontiers in Education 1995: Proceedings, Purdue University
10. Krause, L. B.(1996): *An Investigation of Learning Styles in General Chemistry Students*, *Clemson University*, doctoral dissertation
11. Lumsdaine, M. & Lumsdaine, E. (1995): *Thinking Preferences of Engineering Students: Implications for Curriculum Restructuring*, *J. Engr. Education*, 84 (2), 193-204.
12. McKeachie, W. J. (1995): *Learning styles can become learning strategies*, *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), 1-3.
13. Montgomery, S. M. & Groat, L. N. (2000): *Student Learning Styles and Their Implications for Teaching*, *Multicultural Occasional Papers*
14. O'Connor, T. (2000): *Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education*, *Indiana State University*
15. Pintrich, P. R. & Johnson, G. R. (1990): *Assessing and improving student's learning strategies*, *The changing face of college teaching*, *New Directions for Teaching and Learning*, (No.42, p. 83-92). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
16. Радовановић, В. (1982): *Категорија когнитивног стила: њен теоријски статус и повезаност са другим сродним категоријама*, Београд: Филозофски факултет, магистарски рад
17. Rief, S. (1993): *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children: Practical Techniques, Strategies and Interventions for Helping Children with Attention Problem and Hyperactivity*, *The Centre for Applied Research in Education*
18. Schroeder, C. C. (1993): *New students – New learning styles*, *Change*, 21-26
19. Felder, R. (1988): *How Students Learn: Adapting Teaching Styles to Learning Styles*, *Proceedings*, *Frontiers in Education Conference*, ASEE/IEEE, Santa Barbara, CA
20. Felder, R. (1993): *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*, *J. College Science Teaching*, 23 (5), 286-290
21. Felder, R. (1996): *Matters of Style*, *ASEE Prism*, 6 (4), 18-23.
22. Conner, M. L. (1996): *Learning: The Critical Technology*, St. Louis, Missouri: Wave Technologies International, Inc.
23. Weinstein, C. E. & Meyer, D. K. (1991): *Cognitive learning strategies and college teaching*. In R. J. Menges and M. D. Svinicki (Eds.), *College teaching: from theory to practice*, *New directions for teaching and learning*, (No45, pp.15-26) San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.



**Summary:** The starting point in this paper is that not a single learning style is equally efficient for all students; therefore, best results could be achieved by different learning styles that correspond to various needs of different students. After a detailed and thorough review of learning styles, the author offers a systematization of typical learning styles used in most researches, namely she introduces us with the modalities of perception, ways of data processing and personality features, as well as with the criteria used in this classification of learning styles. In addition, the paper presents the model of cognitive profiles Louis Kraus as an example of learning styles' typology with key elements of other typologies, which makes this model one of the most representative one whatsoever. A special attention is paid to indicate the practical applicability of the discussed psychological problem.

**Key Words:** learning styles, students, school achievement.

**Резюме:** В работе мы исходим из положения что нет способа учения который полностью подходит для всех учеников, и поэтому лучшие результаты даёт употребление различных приёмов учения, удовлетворяющее разнообразные запросы всех учащихся. После подробного и охватывающего рассмотрения определений приёмов учения, автор знакомит нас со систематизацией типологий приёмов учения, наиболее часто встречающихся в исследованиях, т.е. со способами восприятия, с видами обработки данных и с особенностями личности как критериями классификации приёмов учения. В работе также показана «Модель сознательных особенностей» Луиз Краус, как пример типологии приёмов учения, содержащая ключевые элементы других типологий, что делает её образцовой моделью приёмов учения в общем. Особое внимание посвящено практическому применению рассматриваемой психологической проблемы.

**Стержневые слова:** приёмы учения, учащиеся, школьные успехи.

**ДР ШПЕЛА ГОЛУБОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHOR PREVIEW**

UDK: 159.922.73:376

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.67-77

## **КАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНОМ ДИСКАЛКУЛИЈОМ**

**Резиме:** Рад представља дескрипцију сметњи које испољавају код деце са развојном дискалкулијом, заснован на прегледу релевантне литературе и искуству аутора у раду са децом са развојним сметњама. Деца са развојним проблемима у усвајању математике често бивају непрепозната од стране родитеља и учитеља те због тога правовремена и адекватна помоћ изостаје. У раду су приказане неке од тешкоћа које деца испољавају у математици упркос очуваном интелектуалним потенцијалима и подучавању као и могући узроци настанка сметњи.

**Кључне речи:** Дискалкулија, развојне сметње, математика.

---

### **Увод**

Специфичне сметње учења представљају засебну групу развојних поремећаја, а уједно представљају и широк појам који обухвата много могућих симптома и узрока.

За разлику од других оштећења попут парализе или слепоће сметње у учењу представљају сакривени хендикеп. Представљају поремећај који утиче на људску способност да интерпретира оно што чује или види или да повеже информације из различитих делова мозга. Ова ограничења се могу испољити на много начина - као специфичне сметње у говору и писању, координацији, самоконтроли или пажњи, а што утиче и на постигнућа у школи.

Број деце са сметњама у учењу и понашању је око 30%<sup>16</sup> у укупној популацији. Наше интересовање је усмерено на групу деце код којих су очекивани обрасци стицања школских способности оштећени. Ова деца испољавају поремећаје који

су названи специфични развојни поремећаји школских способности. У ту групу спадају: специфични поремећаји читања, специфични поремећаји спеловања, специфични поремећаји рачунања, мешовити поремећај школских способности, други развојни поремећаји школских способности.<sup>4,11</sup>

У литератури наилазимо на ознаку 3R „reading, riting, rithmetic” под којима се подразумевају тешкоће у савладавању основних академских вештина<sup>17</sup>. Оно што је заједничко за све сметње у учењу јесте да сметње морају бити јасно изражене. Ове сметње присутне су у мање од 3% деце школске популације и не могу се повезати са менталном заосталашћу, неуролошким и другим обољењима или васпитном запуштеношћу. Узроци настанка специфичних сметњи учења још увек нису прецизно дефинисани али се сматра да потичу од абнормалности у когнитивним процесима које у великој мери произилазе из неког облика биолошке дисфункције.<sup>4,11</sup>

Од укупног броја деце са специфичним сметњама учења око 6% су деца са проблемима у усвајању и учењу математике.<sup>5</sup> Тешкоће у решавању математике тумачене су у склопу специфичних сметњи учења све до прошле деценије када се почињу објашњавати и тумачити као засебна сметња. Разлог за то налазимо у тумачењу когнитивних и метакогнитивних процеса у склопу језичких сметњи.<sup>15</sup> Поремећаји рачунања су мање проучавани од поремећаја читања и писања, те су и наша знања о узроцима, току и исходу ограничена.

Због ставова и предрасуда средине према математици и њеној важности често смо сведоци ситуације да се деца са сметњама у рачунању посматрају као суспектна на олигофену.

Истовремено средина је толерантнија према неуспеху из математике него ли према тешкоћама у читању и писању.

## **РАНО УЧЕЊЕ МАТЕМАТИКЕ**

Развој предматематичких вештина који ће довести до развоја појма броја пролази кроз више фаза које би требале да се развијају равномерно да би се омогућило складно деловање свих сегмената и структура одговорних за математичко мишљење. Деца уче језик величина (пуно, мало, велико, мало) као и језик једнакости (исто) још код куће много пре почетка школе. Прве процесе класификације деца доживљавају групишући позитивна и негативна осећања преко догађаја које су доживели. На исти начин деца науче напамет да броје, а онда почињу и да увиђају фазе редоследа преко догађаја у току дана, храњења, облачења, спавања као и кроз секвенце-које могу бити песме које су открили. Играјући се, ређајући насумице лутке или аутиће долази до стварања класа и редоследа. Дете постепено открива и перманентност предмета (не нестаје иза заклона) да би схватило да је и број сталан, као и да постоји могућност адитивности којом се остварује постојање следећег у низу (+1).

Неформална математика омогућава им да могу да повежу један задатак са другим. Касније када детету кажемо „седам” оно може да створи ментални концепт који ће за њега имати значење количине. Седам ће моћи да представи и са седам предмета из своје околине и увиђа да је седам објеката без обзира које величине, облика или изгледа се увек броје као 7, као и да повеже са апстрактним концептом. Овај степен сазања се зове „конзервација” и узрокује когнитивну промену. То је весник дечијег одрастања и способности да употребљавају нумеричке симболе са правим значењем.

Када деца крену у школу они почињу са неформалном математиком, обично са конкретним манипулацијама и постепено граде више апстрактне, а мање неадекватне процесе мишљења.<sup>2,10,17</sup>

Нека деца не праве ову повезаност и карактеришу математику као везу неповезаних ствари које треба запамтити. Јаз који постоји у прелазу између конкретног и апстрактног стадијума не представља специфичну сметњу у учењу, али је вероватно фактор који се налази у већини математичких сметњи учења.

Поступност којом деца прелазе из једне фазе у другу је много већа него што то већина родитеља или едукатора претпоставља. Чак и као одрасли, када учимо нешто ново, потребан нам је изванредан број понављања новог што учимо пре него га усвојимо и направимо корак ка генерализацији и апстракцији.

Steffe са својим колегама (1983) одредио је пет нивоа у процесу усвајања бројања:

Ниво 0: Препрецептуални. Дете није у могућности да повеже предмете са оним што „броји”.

Ниво 1: Перцептуални. Дете може да броји оно што перципира.

Ниво 2: Фигуративни ниво. Дете броји од један и решава проблеме додавања са објектима који су сакривени. Чини се да визуализује објекте и сви покрети су битни. (Често маше руком изнад скривеног предмета).

Ниво 3: Почетно бројање. Дете броји не почињући од један већ од одговарајућег броја да би решило проблем додавања или одузимања.

Ниво 4: Имплицитно груписање бројева. Дете је у стању да се фокусира на групу јединствених задатака. Може да броји унапред и уназад.

Ниво 5: Експлицитно груписање бројева. Дете је свесно да се број може раставити на мање целине од којих је састављен и да се могу међусобно поредити. Они могу да концептуализују целину (нпр. 12), део (9) и остатак (3) истовремено. Разумеју да су сабирање и одузимање инверзне операције.<sup>7,17,14</sup>

## **РАЗЛОЗИ ИСПОЉАВАЊА ТЕШКОЋА У МАТЕМАТИЦИ**

Иако неуропсихолошка истраживања указују на основне узроке који доводе до проблема у математици нпр. визуо-гностички процеси, аудио-гностички про-

цеси, спацијални процеси, постоје и други разлози за испољавање слабости у математици. Њих треба тражити у нивоу когнитивног развоја, срединским факторима, процесу подучавања, усклађености стила учења и предавања, страху, припремљености детета за усвајање математике.

Разлике у *когнитивном функционисању* (од ниског до високог когнитивног функционисања) одражавају се на ученичке способности, вештине и разумевање. За свако дете неопходно је одредити његов когнитивни ниво и стратегију коју користи у решавању задатака. Ове информације одређују која активности, материјал и педагошку технику која ће се употребљавати. Дете са сиромашним когнитивним способностима није у могућности да решава компликоване математичке задатке. Задатак који захтева могућност апстракције, код ове деце, онемогућава да се направи веза са претходним знањем (дете је на конкретном нивоу), те му једино преостаје да, уколико је способно, учи напамет пошто не постоји основа на коју би се надовезала нова знања.

Свака особа има свој јединствен *стил учења* који утиче на усвајање, разумевање и примену новог садржаја. Ученике према стилу усвајања математике могли би (само у теоријске сврхе) сврстати у оне који уче квалитативним и оне који уче квантитативним стилем, пошто се у једном разреду могу наћи ученици са различитим стиливима учења.

Ученици са квантитативним стилем учења прилазе решавању математичког проблема постепено, као да следе рецепт. Они разлажу проблем у делове, решавају их а онда спајају компоненте решења у успешно решавање целокупног проблема. За њих је карактеристично дедуктивно резонување. Ови ученици уче математику боље са задацима који су високоструктурисани, јасно повезани и усмерени ка циљу.

Ученици који уче квалитативним стилем прилазе математичким задацима холистички и интуитивно са природним разумевањем које није резултат усмерене пажње или резонувања. Они закључују вербализујући питања, асоцијацијама и конкретним примерима. Већина њихових математичких знања је повезана са увиђањем међурелација између процедура и појмова и прављењем паралела и асоцијација између сличних задатака. Истовремено због прескакања процедура, скраћивањем поступака, праве грешке непажње. Због неистрајности и занемаривања поступака чак и када направе везу између математичких појмова постижу слабије резултате. Квалитативни ученици уче боље са присутним визуоспацијалним материјалом.

Уколико са стил предавања не поклапа са стилем учења ученика то представља додатни оптерећујући фактор у савладавању математике и дете је често доживљава као „море” података које треба запамтити.

*Вештине и способности* које су неопходне за усвајање математике и које стварају основу за њено успешно учење у основи нису математичке природе. Те вештине према редоследу који наводи Sharma су:

1. Способност праћења редоследа налога
2. Просторна оријентација и организација
3. Препознавање облика и форми
4. Визуализација
5. Процена: величине, тежине, броја
6. Дедуктивно мишљење: способност закључивања од општег ка појединачном, или од опште премисе до логичког закључка
7. Индуктивно мишљење: природно разумевање које није резултат свесне пажње и закључивања, једноставно виђење облика у различитим ситуацијама и међусобне повезаности између процедуре и концепта.

Уколико ове вештине нису савладане долази до мноштва збуњујућих проблема у савладавању математике. Нпр. дете које има проблема са праћењем редоследа налога ће бити несигурно када му се постави математички проблем нпр. дељење који број се поставља испод, који су поступци у току те радње. Ако дете има сиромашну перцепцију његово писање ће бити збркано и нејасно, резултоваће неправилно написаним или потписаним бројевима. Уз то дете може имати проблеме у бројању, процењивању удаљености, висине, раздаљине, кретању кроз простор јер све ово захтева развијену тродимензионалну перцепцију простора. Очигледно је да аритметика садржи бројне просторне захтеве. Вишецифрени бројеви треба да се пишу хоризонтално са лева у десно са одређеним размацима. Сабирање потписивањем захтева вертикално записивање бројева, множење и дељење такође имају својих специфичности у просторном распореду бројева. Рано учење математике представља темељ за усвајање сложенијих појмова.

### **НАЧИН ИСПОЉАВАЊА РАЗВОЈНЕ ДИСКАЛКУЛИЈЕ**

Седамдесетих година прошлог века проучавајући математичке способности деце у узрасту између десет и једанаест година, др. Ладислав Кошч је дефинисао разне облике развојне дискалкулије, те заједно са проф. Mahesh Sharma саставио посебну батерију тестова за дијагностику дискалкулије. Заједно су радили на неуропсихолошком аспекту дискалкулије и углавном се усмерили на терапијски аспект, односно на конкретну помоћ деци с тешкоћама у учењу. Досадашња неуропсихолошка проучавања дају исцрпније резултате на пољима везаним за писање, читање, језичке процесе него ли за промене у мозгу током математичких операција. Једним делом разлог за то видимо у томе што истраживачи у овим областима немају искуства у практичним- едукацијском раду - подучавању деце са и без развојних сметњи учења. У последње време се јављају аутори попут Mylebusta и Johnsona који повезују знања стечена у ове области. The National Council of Theachers of Mathematics in United States нуди широке могућности за коришћење литературе и знања из ове области.

*Дискалкулија је појава недограђености или поремећаја способности рачунања при чему још увек није у потпуности објешњено порекло ових проблема.*

Интелектуалне способности ове деце мерене стандардним тестовима показују резултате од доње границе просека до високих постигнућа што се не подудара са функционисањем детета. Развојна дискалкулија је присутна када говоримо о разлици која постоји између едукативног нивоа детета, његових општих способности и постигнућа у математици.<sup>3,6,7,12</sup> Дискалкуличне сметње могу бити самосталне или, што је чешће, комбиноване са сметњама читања и писања. Неки облици математичких сметњи могу да произилазе из слабости у говорно језичким способностима, визуоспацијалној оријентацији - конфузији, потешкоћама памћења и задржавања математичких података, потешкоћама у одржавању редоследа радњи као и превеликој анксиозности, генетској предиспозицији<sup>7,910</sup>.

У основи се ради о дисхармоничном развоју личности и способностима детета са специфичним односом „снага и слабости” које карактеришу опште одлике карактеристичне за тзв. „дефицит десне хемисфере”:

- наглашене сметње сензомоторне и визуопросторне обраде и интеграције информација,
- лоше аритметичке способности,
- тешкоће адаптације на нове и комплексне ситуације,
- недовољна способност сагледавање узрочно-последичних веза.

Дијагностика дискалкулије могућа је индивидуалном проценом способности детета и обухвата: општу процену интелектуалних способности, примену тестова за процену математичких способности, процену предматематичких вештина. „Стандардизовани тестови попут WISC и теста математичких способности употребљавају се ради поредења индивидуалних могућности детета у односу на очекиване способности у вршњачкој групи. Формула за израчунавање „Математичког IQ”= Math узрост подељен са хронолошким узрастом  $\times 100$ . Резултат који је 1-2 SD испод средње вредности одговарајуће групе јесте „недовољан”.<sup>7</sup>

Сметње квантитативне обраде информација (квантитативна дискалкулија) манифестује се проблемима бројања и рачунања, а квалитативне сметње (квалитативна дискалкулија) у разумевању инструкција и праћењу секвенци задатака.

Проблеми у математици постају уочљиви са поласком детета у школу. Од родитеља добијамо податак да је рани психомоторни развој, најчешће, уредан. Такође и говорно језички развој одговара очекиваном за узраст укључујући и аудитивну перцепцију и фонолошку обраду.

Дете се често понаша као да је млађег узраста, и воли да се игра са млађом децом. Тешкоће у адаптацији које испољавају делом су последица неизграђене визуопросторне оријентације која је битна за стицање многих вештина неопходних за свакодневни живот, као и тешкоће у прилагођавању новим и непознатим ситуа-

цијама где дете уместо да организује и планира нове обрасце користи и ригидно примењује једноставне раније научене обрасце.

Дете често делује као да не разуме шта се од њега тражи па се доводи у питање и аудитивна дискриминација.

Дете са дискалкулијом показује потешкоће које могу бити *опште*, и присутне и у друге деце, али су код њих дуготрајније и упорније. Те потешкоће су:

- Дислексија.
- Немогућност правилног читања и писања вишецифрених бројева.
- Честа погрешна употреба бројева при читању, писању и рачунању које немају никакве везе са тешкоћама у разумевању појма броја.
- Изостављање бројева или знакова.
- Грешке „заглављивања”. Дете понавља исти број или радњу више пута и није у стању да пређу на следећи корак у решавању задатка.
- Огледалско писање. Дете огледалски окреће бројеве или знакове.
- Неразумевање „математичке синтаксе” и погрешно интерпретирање математичких израза. Нпр. од 15 одузми 7 може бити написано коректно у правом редоследу како је речено али проблем може настати ако кажемо одузми 7 од 15 и ученик изводи следећи запис 7–15.
- Погрешан смер решавања задатака. Дете се не оријентише и креће да решава са десно у лево.
- Просторна дезоријентација. Постављање бројева и знакова у узајамно неприкладан положај. Прави грешке приликом потписивања бројева, праћењу редоследа, прецртавању.
- Успореност.
- Погрешно препознаје рачунске симболе нпр. + препознаје као –.
- Дете изоставља и прескаче поједине кораке у решавању задатака.
- Слабо памћење и препознавање низа бројева.

Поред општих тешкоћа код дискалкуличне деце наилазимо и на *специфичне* тешкоће као што су:

- тешкоће у логици,
- тешкоће у планирању,
- тешкоће при провери резултата.

У сваком индивидуалном случају могуће су разне комбинације симптома, односно облика развојне дискалкулије. Тако неко дете може имати неколико облика дискалкулије или само један. Што је већи број облика присутан тиме је сложенији поступак дијагностике и терапије.

Лурија је радећи са пацијентима са трауматским оштећењима мозга проучавао везе између можданог функционисања и различитих когнитивних процеса које захтева математика. Његова проучавања препознају три облика акалкулије:

1) акалкулија повезана са алексијом и аграфиом за бројеве (пацијенти нису били у стању ни да прочитају ни да напишу бројеве);



2) акалкулија повезана са спацијалним поремећајима (спацијална акалкулија);

3) неспособност за рачунање које није повезано са претходним немогућностима;

Према М. Sharmi разликујемо следеће облике дискалкулије:

1. *Вербална* – поремећај разумевања и употребе математичког речника.

2. *Практогностичка* – поремећај способности манипулисања стварним или насликаним објектима.

3. *Лексичка* – поремећај способности читања математичких симбола и њихових комбинација.

4. *Графичка* – поремећај способности писања математичких симбола.

5. *Идеогностичка* – поремећај способности разумевања математичких појмова и рачунања у себи.

6. *Операцијска* – поремећај способности извођења рачунских радњи.

Прецизан механизам настанка равојне дискалкулије није још увек дефинисан (као што је то случај за стечене, најчешће трауматске дискалкулије) али се као узроци наводе неуробиолошка основа, генетски фактор, школски фактор.

## НЕУРОБИОЛОШКА ОСНОВА

Тачан механизам настанка развојне дискалкулије још увек није познат за разлику од проблема у математици који су стечени или су трауматског порекла.

Део сметњи везаних за развојну дискалкулију повезују се са последицом неуједначеног или поремећеног развоја појединих структура CNSa првенствено паријеталног, окципиталног и темпоралног кортекса и веза са језичким и слушним пољима у раном развојном добу.<sup>2,3</sup> Истиче се значај везе између кортекса десне хемисфере и десног таламуса које се манифестује се кроз читање и писање бројева. Ово може да објасни зашто неки од дислексичара који не могу да читају су у стању да прочитају бројеве.

Sharma према Weinsteinu (1980) наводи да постоји и друго мишљење о механизму настанка развојне дискалкулије. Утврђено је да већину аритметичких операција обавља лева хемисфера мозга, а аритметика се најбоље савладава аналитичким приступом, док је код деце са дискалкулијом водећа десна хемисфера (због густине интерсинаптичких веза) те ова деца имају већу тенденцију према холистичким концептима решавања. Овакво тумачење би ишло у прилог томе да дискалкулија није поремећај већ представља специфичност у раду мозга.

Склоп дефицита присутан у деце са сметњама у извођењу аритметичких операција карактеристичан је и за децу са невербалним сметњама учења<sup>6</sup> и повезане са функционалним системима десне хемисфере мозга.

Генетски и социјални фактори такође имају своју улогу у настајању ових сметњи. У породицама са „математички надареном” децом често срећемо и остале

чланове са сличним постигнућима, док се такође и неуспех у математици „провлачи кроз породицу”, Родитељи често говоре деци да ни они сами нису били добри у математици. Скорашње студије<sup>1</sup> рађене на близанцима са сметњама учења математике које су обухватиле 40 парова идентичних близанаца и 23 пара двојајчаних близанаца показале су значајну повезаност између њихових сметњи у учењу математике.

Није необично наићи на одрасле људе са високим IQ који признају своју математичку слабост. Неуспех у математици је много прихватљивији него ли неуспех у читању и писању.

Разлика у математичким способностима међу половима више се повезује са социјалним факторима него са специфичношћу мождане организације и функционисања. Типови игара за дечаке и девојчице у раном узрасту су различити и дечаци чије су игра везане више за кретање, физичке активности и сналажење у простору развијају своје спациоорганизационе способности, док девојчице чије су игре више седеће нуде развој визуализације, конструкције део–целина.

Школски фактор је такође незаобилазан у настајању ових потешкоћа. Проблеми у усвајању математике почињу у основној школи, а настављају се и касније. Током основне школе њихове способности у одређеним областима математике заостају за вршњацима и по неколико година. Стални неуспех у математици који прати ову децу утиче на појаву страха, снижење самопоуздања и стварања лоше слике о себи и појачавање анксиозности. Сиромашни планови и програми за усвајање математике и недовољно инструкција доприносе појави тешкоћа у математици. Математички планови рада са децом прављени су у складу са узрастом који треба да их савлада и не показују како деца уче математику. Они често представљају гомилу нових математичких знања које треба повезати са претходним а да се при томе не води рачуна о индивидуалним разликама деце.

## **ПОМОЋ ДЕЦИ СА РАЗВОЈНОМ ДИСКАЛКУЛИЈОМ**

Приликом процене интелектуалних способности детета путем стандардизованих тестова ми смо у прилици да проценимо ниво његовог функционисања и могућност укључивања у школу, који ниво програма дете може да савлада (било да су у питању надарена деца или деца са подпросечним резултатима). При томе ми јако мало сазнајемо о процесима како то дете учи, и исто тако скоро да не знамо како треба то дете учити.

Без обзира да ли ми говоримо о процесима читања, писања или рачунања морамо размишљати о томе како деца уче, које стратегије деца бирају у процесу учења, које технике треба користити у том процесу и шта узрокује индивидуалне разлике између знања и учења.

Основни принцип помоћи деци са сметњама у математици јесте рад на одређивању потенцијала или оних добрих и очуваних снага. У процени је при-

лично важно обратити пажњу како дете решава задатке као и колико их тачно решава. Важно је имати на уму да док процењујемо шта дете не ради ми морамо проценити и оно шта дете зна да ради.

Треба обратити пажњу на слабости и јаче стране детета, посматрати да ли дете прича са собом, црта слике да би помогло разумевању ситуације, или тражи од учитеља да му помогне и понови. Треба проверити да ли дете има слабо „математичко “читање” тражећи од њега да провери пре него што почне да рачуна.

Када дете нема јаку језичку подлогу онда је најважније да објашњење буде прецизно и конкретно. У супротном несретно одабране речи пре доводе до конфузије него што помажу овој деци.

Генерални принцип је да ће кроз рад и вежбу детету бити боље и лакше. Техника која се базира на увежбавању стратегија је једна од оних која унапређује здрав разум и самопоуздање.

Третман деце са сметњама учења је често заснован на чињеници да ова деца имају проблема са стратегијама когнитивног процесирања. Различите вежбе когнитивне стратегије су имале неке повољне ефекте код деце са сметњама учења.

Rourke (1989) је дао опсежан опис неуропсихолошких карактеристика деце са тешкоћама у математици и истакао да су њихове „јакe снаге” у вербалним способностима и предложио свеобухватан интервентан програм за рад са децом са невербалним сметњама учења у циљу превазилажења њихових проблема.<sup>15</sup>

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bauer, A. M., Keefe, C. H., Shea T. M. (2001): *Students with learning disabilities or emotional / behavioral disorders*, Merrill Prentice Hall, New Jersey, 79- 1982.
2. Бојанин С. (1984): *Неуропсихологија развојног доба и општи редукативни метод*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 249–259.
3. Gaddes W. H., Edgell D. (1994): *Learning disabilities and brain function, a neuropsychological approach*, Springer-Verlag, New York, 415–42.
4. *ICD-10 Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања: Клинички описи и дијагностичка упутства* (1992), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства 215–223.
5. Kendall P. C. (2000): *Childhood Disorders*, Psychology, Press, Hove, UK, 115–135.
6. Крстић, Н. (2001): *Невербалне сметње учења: концепт и емпијска основа*, Психијатрија данас, XXXIII/3-4/, Београд, 133–149.
7. Newman R.M. (1998): *Developmental perspectives on dyscalculia: implications for teaching in the middle and secondary school*, Location: <http://www.dyscalculia.org/Edu562.html>

8. Pearn, C. A. and Merrifield, M. (1996): *Strategies for classroom teachers: A lesson from Mathematics Intervention*. To appear, Mathematical Association of Victoria.
  9. Pearn, C. A. (1997): *A review of five years' testing for Mathematics Intervention: Is there a correlation between learning to count and learning to read?* Paper submitted to the Mathematics Education Research Group of Australasia annual conference, Auckland, New Zealand.
  10. Пијаже, Инхелдер Б. (1988): *Интелектуални развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
  11. Поповић-Деушић С. (1999): *Проблеми менталног здравља деце и адолесцената*, Београд: Институт за ментално здравље, 30–36.
  12. Посокхова И. према Sharma С. М. (2001): *Математика без суза*, Остварење, Лекеник.
  13. Siegel R. S. (1998): *Children's Thinking*, Prentice Hall, New Jersey, 282–318.
  14. Steffe, L. P., Von Glasersfeld, E., Richards, J. & Cobb, P. (1983): *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*. New York: Praeger.
  15. Teeter P. A., Clikeman M. S. (1997): *Child neuropsychology, assessment and intervention for neurodevelopmental disorders*, Allyn & Bacon, Boston, 151–162, 225–226.
  16. Weinberg, W. A., Harper C. R., Brumback, R. A., (2001): *Attention, behavior and learning problem sin children, protocols for diagnosis and treatment*, BC Decker inc. Hamilton, London.
  17. Wright C.: *Learning Disabilities in Mathematics*; Anitoch University, Seattle, WA /on line document/ Aviable on [http://www.4.gvsu.edu/create/LD/math\\_dyscalcul.htm](http://www.4.gvsu.edu/create/LD/math_dyscalcul.htm)
- 

**Summary:** The paper presents a description of disabilities of children who suffer from developmental dyscalculia. The paper is based on both relevant literature survey and the author's own experience in work with children suffering from developmental disabilities. When speaking of mathematics acquisition, such children often lack accurate and appropriate help because parents and teachers often do not recognize them at all. In this paper, we have tried to show some of the difficulties children have in mathematics, despite preserved intellectual potentials and teaching, and possible causes of these disabilities.

**Key Words:** dyscalculia, developmental disabilities, mathematics.

**Резюме:** Работа является описанием затруднений, проявляющихся у детей с возрастной дискалькулией, и основывается на просмотре подходящей литературы и опыту автора в работе с детьми с возрастными проблемами. Дети с возрастными проблемами при усваивании математики часто остаются незамеченными родителями и учителем, вследствие чего отсутствует своевременная и соответствующая помощь. В работе показаны некоторые трудности, выявленные детьми при изучении математики вопреки сохранившимся интеллектуальным возможностям, трудности в обучении и возможные причины явления затруднений.

**Стержневые слова:** дискалькулия, возрастные проблемы, математика.



**САША РАДОЈЧИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 165.0-053.5 371.3:165

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.79-85

### **ФИЛОЗОФИЈА ЗА ДЕЦУ\***

**Резиме:** Филозофска питања чак и сасвим мале деце дају повод да се размишља о увођењу неког облика наставе филозофије у основну школу. Покрет „филозофија за децу”, који последњих деценија стиче све више присталица, сматра да ће увођење филозофије у рад са децом основношколског узраста подстицајно деловати на развој дечјег мишљења. „Филозофију за децу” не треба поистовећивати са академском филозофијом. Њена настава би била сличнија настави вештина него настави предмета. У овом раду се приказују неки аргументи који доводе у питање могућност филозофије за децу, као и могући одговори на те аргументе.

**Кључне речи:** филозофија за децу, чуђење, критичко мишљење, филозофско питање

---

*Дете је најбољи филозоф.*

В. Водсворт

*Једно се дете чуди: „Стално покушавам да мислим да сам неко други, па ипак сам то увек поново ја.” Тај дечак додирује порекло сваке извесности, свест о бићу у самосвести. Он се чуди пред загометком бића сопственог Ја, пред оним што се на основу било чега другог не може појмити. И питајући, стоји пред том границом.*

К. Јасперс

Наведеним одломком Карл Јасперс (Jaspers, 1973) започиње низ примера који треба да послуже као аргумент да дечја питања представљају доказ тезе о човековом „изворном” филозофирању. Ако бисмо брижљиво прикупили такве

---

\* Овај рад је настао ангажовањем аутора у оквиру пројекта *Иновирање садржаја и наставних метода у циљу унапређивања образовног рада на Учитељском факултету* Учитељског факултета у Сомбору.

и сличне примере, сматра Јасперс, убрзо бисмо могли да поднесемо извештај о „богатој децјој филозофији”. Зато што се изворни филозофски дар касније губи, кривицу носе конвенције и свагдашња мњења која гуше првобитну децју безазленост и гурају одраслог човека у неку врсту затвора где се ништа не пита и ништа не открива. Излазак из таквог затвора могли бисмо да разумемо по аналогiji са чувеном Платоновом алегоријом о пећини (*Pen.* 514a–518a), која представља један од првих, и највеличанственијих, просветитељских програма у историји филозофског мишљења. Да бисмо поново постали способни да се питамо и да се чудимо изобиљу света, морамо најпре да разбијемо окове мњења и да се успнемо напорним и стрмим путем до висина на којима царује светлост истине. Али оставимо сада по страни Платонов мит, који је вековима инспирисао филозофе, и окренимо се другом питању: шта је са филозофским мишљењем код деце? Јесу ли деца заиста способна, као што сугерише Јасперс, и као што каже Водсвортов стих, да филозофски мисле? Јесу ли њихова питања о природи света, сазнања и личног идентитета, већ сама по себи довољна да говоримо о некој „филозофији”? Под претпоставком да је на то питање могућ потврдан одговор, какве импликације би тај одговор могао да има по наше поимање природе филозофског мишљења и могућности да се филозофија учи у школи?

Ово хипотетичко питање и његове импликације у новије време покрећу живу дискусију. Све више се говори о „филозофији за децу”, односно „филозофији са децом”, развијају се огледни програми наставе филозофије у основној школи, покрећу часописи и стручна удружења, а поглавље о „филозофији за децу” нашло је места и у утицајној Стенфордској *Филозофској енциклопедији* (Pritchard, 2002). Својеврсну припрему за ту дискусију представљали су тзв. „филозофски романи”, чија је дидактичка функција била приближавање филозофског мишљења деци, и који су послужили као основ за увођење програма наставе филозофије у основним школама. (Најпознатији пример литературе те врсте је књига Јостејна Гардера *Софијин свет*, роман о историји филозофије, светски бестселер, преведен и код нас.) Пионирски посао у овој области обавио је филозоф Метју Липмен, који је у периоду 1969–1980. израдио седам курикулума за наставу филозофије са децом старости од 7 до 18 година и написао низ филозофских прича које се користе у настави. Његов рад је подстакао нова истраживања, и данас се питањима „филозофије за децу” баве стручњаци са колеџа, универзитета и стручних удружења у педесетак земаља света. Све је већи број држава у којима се филозофија као школски предмет уводи на основношколском узрасту, или се уводе предмети који садрже незанемарљив филозофски аспект (такав је, рецимо, и предмет Грађанско васпитање који је уведен у основне школе у Србији). Марта 1998. UNESCO је сазвао састанак експерата, који су сагледали потребе и проблеме и сачинили предлоге и препоруке у области „филозофије за децу”.

Увођење „филозофије за децу” у школе покреће и крупне теоријске дилеме. Филозоф Герет Метјуз је у текстовима објављеним током осамдесетих година

прошлог века изнео читав низ примера којима је желео да илуструје способност чак и мале деце (предшколског узраста) да постављају питања која, како он верује, имају имплицитно филозофски карактер. Навешћемо неке од тих примера (према Pritchard, 2002).

Један дечак се играо са својих троје рођака. У једном тренутку деца су пожелела да гледају телевизију, али су се сукобила око избора програма. Касније је дечак упитао мајку: „Зашто је боље када је себично троје, него када је себичан један?”

Друго дете је питало родитеље: „Како можемо бити сигурни да све није само сан?”

Треће дете, које је раније посматрало авионе како узлећу и постепено се смањују губећи се у даљини, приликом свог првог лета авионом, приметило је сасвим озбиљно да „Ствари овде ипак не постају мање”.

Као што видимо, ови примери су слични Јасперсовим, али захватају шири спектар филозофских дисциплина. Код Јасперса је реч о последњим метафизичким питањима, док Метјуз наводи и примере који се тичу етичке и гносеолошке проблематике. Заједничко свим тим примерима је то што питања која се постављају проистичу из аутентичне дечје фасцинираности светом, из сазнајно продуктивног чуђења којим, знали су још Платон и Аристотел, почиње сва филозофија. Али наведени примери нам допуштају да поставимо још једно питање – наиме питање о природи „филозофије” која је ту на делу. Јер, као што можемо да говоримо о моралним питањима и тамо где се мисао није уздигла до етичке рефлексије, или о загонеткама и сумњи и тамо где још не постоји права форма епистемолошког расуђивања, тако бисмо могли да говоримо и о постављању питања која поседују филозофско значење и тамо где сама филозофија још не долази до речи. Да ли је, другачије казано, „филозофија за децу” заиста филозофија?

Истраживања Жана Пијажеа о фазама интелектуалног развоја детета (Пијаже и Инхелдер, 1982) не охрабрују веровање да су деца у узрасту млађем од 11 до 12 година способна за филозофску рефлексију, за „мишљење о мишљењу”. Та врста мишљења могућа је тек по достигнутом развојном нивоу „формалних операција”, када дете постаје способно да доноси закључке о релацијама и да преноси те закључке на друге сличне ситуације. Пре овог стадијума дете се налази на развојном стадијуму „конкретних операција”, када је у стању да манипулише конкретним објектима. Баратање апстрактним појмовима којима се служи филозофија, према томе, дете које се налази на нижем развојном стадијуму не би могло да обавља са успехом. Пијаже додаје да „извесне социјалне средине доприносе да прелазак са једног стадијума на следећи буде бржи”, што показује да стадијуми не зависе само од сазревања нервног система, него и од интеракција са социјалном средином и искуством уопште. Он је скептичан у погледу претераног убрзавања тог развоја, верујући да постоји извесна његова оптимална брзина.



Иако је Пијажеова теорија врло широко прихваћена, постоје и истраживања која релативизују неке његове закључке и која показују да грешке које деца чине када решавају проблеме понекад могу бити узроковане и специфичним контекстом у који се проблем смешта, а не слабошћу дечјих мисаоних способности (приказ више таквих истраживања дат је у Donaldson, 1988).

Увођење филозофије у основне школе има за циљ управо подстицање и убрзавање интелектуалног развоја детета. Настава филозофије се до сада по правилу уводила тек на средњошколском узрасту, и то није само обол нашем класицистичком образовном идеалу који, још од антике, филозофију ограничава на рационално теоријско размишљање које је, по Платону, могуће само посебно припремљеним одраслим особама, док деца, као и већина филозофски необразованих особа, остају на нивоу *doxai*, мњења, непоузданих свагдашњих мишљења о стварима. Тако се и у Србији филозофија као школски предмет предаје у трећем и четвртном разреду гимназије, односно четвртном разреду неких профила у средњим стручним школама. При том, у четвртим разредима се изучава историја филозофије, а у трећем разреду гимназије још и логика са методологијом. Али оно што покрет „филозофија за децу” хоће да уведе није та врста школске филозофије као традираног знања. „Филозофија за децу” има за циљ развој критичког, креативног и дијалогског мишљења, стварање малих „истраживачких заједница”, охрабривање ученика за самостално истраживање и закључивање. Филозофски „сократовски” дијалог овде има задатак да подстакне неколико повезаних интелектуалних процеса: обраду информација, истраживање, просуђивање, креативно мишљење и вредновање (Fisher, 2001; Cleghorn, 2002). Сматра се да „филозофија за децу” изоштрава и јача лингвистичку, логичку и когнитивну компетенцију ученика. Дакле, није у питању филозофија као дисциплина са одређеним садржајем који ученик мора да савлада („научи”), већ филозофија као активност (начин мишљења, начин вођења дијалога, истраживања и аргументисања) у којој ученик треба да се увежба. Настава „филозофије за децу” тако би била много сличнија настави „вештина”, него „школских предмета” и њено увођење у основну школу имало би оправдање са становишта које узима у обзир могућност подстицања развоја интелектуалних способности код деце. Стога заслужују посебну пажњу пионирски покушаји у том правцу, још увек прилично ограниченог обима, који се у последње време чине у нашој земљи.

Један од приговора који се износе овој идеји сличан је примедби заснованој на Пијажеовој теорији о фазама у когнитивном развоју детета, и гласи да се код дечјих питања увек ради о мишљењу о конкретним стварима, а не мишљењу о принципима, које карактерише филозофију. Из Метјузових примера види се да деца могу веома јасно да поставе нпр. проблем идентитета, служећи се као илустрацијом сликом Тезејевог брода: ако се том броду стално мења део по део, да ли у једном тренутку то престаје да буде стари и постаје неки нови брод? Или, колико цигли из замка морамо да променимо да би то био нови замак? Сви

ти примери односе се на конкретне предмете о којима деца доносе закључке. Саме примере нипошто не бисмо смели да одбацимо као наводно „превише” конкретне и зато непогодне за филозофску рефлексiju. Они у ствари упадљиво подсећају на Аристотелов пример (*Анал. Пост.* Б 19, 100а) са војском у бегу: најпре само један од прогоњених војника застаје, осврће се и, видевши да га непријатељ више не гони, престаје да бежи, затим то чини други, па трећи – све док у једном тренутку цела војска не престане да бежи; али како да одредимо тај тренутак, колико војника мора да се заустави да бисмо смели да кажемо да војска поново стоји? То је и језички и логички проблем. Но, критичари „филозофије за децу” сматрају да су све ово ипак размишљања о појединачним, емпиријским случајевима, а не размишљања о принципу идентитета као принципу, те да дете неће бити у стању да из закључака о конкретном примеру изведе закључак који се тиче принципа.

Тај приговор има ограничену вредност. Један од начина да покажемо да разумемо неки принцип јесте да демонстрирамо како се он може аплицирати на одређени конкретни случај; ми можда нисмо увек у стању да експлицирамо сам принцип, али и те како добро умемо да га „примењујемо” у конкретним, животним или експериментално конструисаним ситуацијама. Слично томе, у бројним свакодневним ситуацијама потврђујемо да смо кадри да проценимо да ли је неки одређени исказ истинит или неистинит – а нашли бисмо се у великој невољи ако би неко од нас тражио да дефинишемо шта је то „истина”.

Још важније је што тај приговор успева да укаже само на релативну, а не на апсолутну дистинкцију између „филозофије за децу” и „филозофије” (Murris, 2000). Дете као „природни филозоф” размишља на један, док филозофски образован одрастао човек размишља на други начин. Филозофски образован човек ће, несумњиво, ефикасније рационално обрадити овај, као и многе друге филозофске проблеме, али образовање у њему често гуши природну способност чуђења. Развијајући осетљивост на значења појмова, ми можда исувише лако губимо из вида значења ситуација у којима се ти појмови могу на смислен начин употребити. Дете није професионални филозоф, контекст његових питања је другачији: оно не пита крећући се у кругу строго одређених категорија, не пита желећи да провери филозофске теорије, не пита ослањајући се на хоризонт традиционалних филозофских аргумената. Оно мање спекулише о свету, а више се у њему оријентише.

Из потребе да се превазиђе евидентна затвореност старе академске и спекулативне филозофије, током двадесетог века су развијене неколике филозофске школе: Витгенштајн је својим истраживањима дао подстрек развоју филозофске анализе обичног језика, а Хајдегер и посебно Гадамер филозофској херменеутици која истиче да је основни човеков однос у свету – однос разумевања (света и другог човека). По Витгенштајну, филозофски се односити према питањима не значи толико давати на њих одговоре, колико разрешавати

их у смислу да постане јасно шта се самим питањем мисли (Витгенштајн, 1980) и да се тако направи разлика између смислених и бесмислених, метафизичких питања. Гадамер, са друге стране, чак и позитивно формулисан исказ увек види у релацији према питању које га покреће, а филозофији придаје задатак да расветли основну дијалогску структуру нашег мишљења. Разумети неки исказ значи разумети могуће питање на које он одговара (Gadamer, 1978). Филозофи различитих оријентација се слажу у томе да је суштина филозофирања пре у постављању питања него у давању одговора на њих. Обе наведене филозофске школе инсистирају на принципијелној отворености мишљења, и обе га посматрају као сталан дијалог питања и одговора.

Као инсистирање да се очува способност за чуђење и постављање битних питања, „филозофија за децу” би можда помогла да лакше пребродимо својеврсни „изгон из раја” који чини престанак детињства. Оно што се жели постићи није знање о филозофији, већ подстицање сократовске ситуације филозофског дијалога у коме из привремених одговора нарастају нова питања; не жели се филозофија као академска дисциплина, филозофија као школски предмет, већ филозофија као начин живота. Осим тога, постоји читав низ питања која традиционално припадају филозофији, а не ограничавају се на сазнајни аспект. Таква су рецимо питања о добром, лепом, и другим вредностима, и о етичком и естетичком аспекту свакако треба водити рачуна када се конципирају програми чија је амбиција да подстакну филозофско мишљење код деце.

Размишљање о ставовима покрета „филозофија за децу” тако нас наводи на размишљање о природи саме филозофије. Постаје јасно да ће одговор на питање о могућностима и изгледима „филозофије за децу” пресудно зависити од тога за које од могућих одређења филозофије се опредељујемо, колико смо привржени чуђењу и отворени за сумњу у оно што је привидно сигурно, колико смо уместо монолога једног затвореног облика знања (у виду филозофских или научних теорија) спремни да се упустимо у вечито отворени и несигурни дијалог са другим и различитим, са својим предањем, али и својим светом живота. Величина филозофије је, како на једном месту каже Расл (Rasl, 1980), управо у њеној неизвесности, а вредност филозофије је, између осталог, у томе што уклања „догматизам оних који никада нису путовали у пределе ослобађајуће сумње” и што одржава будном способност „да се питамо показујући нам познате ствари у неком непознатом светлу”.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Cleghorn, Paul (2002): „Why Philosophy with Children?”, *Education Review*, Vol. 15, No. 2, str. 47–51.
2. Donaldson, Margaret (1988): *Um deteta*, Beograd.

3. Fisher, Robert (2001): „Philosophy in Primary Schools: Fostering Thinking Skills and Literacy”; *Reading*, Vol. 35, str. 67–73.
  4. Gadamer, Hans Georg (1978): *Истина и метода*, Сарајево.
  5. Јасперс, Карл (1973): „Увод у филозофију”, у: Јасперс, *Филозофија егзистенције*, Београд.
  6. Murriss, Karin (2000): „Can Children Do Philosophy?”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 34, No. 2, str. 261–279.
  7. Пијаже, Жан и Инхелдер, Бербел (1982): *Интелектуални развој детета*, Београд.
  8. Pritchard, Michael (2002): „Philosophy for Children”, у: Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2002 Edition), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2002/entries/children/>>.
  9. Расел, Берtrand (1980): *Проблеми филозофије*, Београд.
  10. Витгенштајн, Лудвиг (1980): *Филозофска истраживања*, Београд.
- 

**Summary:** The fact that even very small children ask philosophy questions gives certain reasons to think about introducing a form of philosophy teaching in primary schools. “Philosophy for Children”, the movement that has gained more and more supporters in the last decades, claims that philosophy should be introduced in primary schools because this would empower the development of primary school children thinking. “Philosophy for Children” should not be by any means understood as academically biased philosophy. Its teaching should be closer to teaching of skills rather than teaching of subjects. This paper offers some argumentation, which question this attitude, and possible answers to the argumentation.

**Key Words:** philosophy for children, astonishment, critical thinking, philosophy question.

**Резюме:** Филозофские вопросы, даже самых маленьких детей, дают повод для размышления о введении какой-то формы обучения философии в общеобразовательной школе. Движение «Философия для детей», имеющая в последние несколько десятилетий всё больше своих членов, считает что введение философии в работу с детьми школьного возраста станет побуждением к развитию детского мышления. «Философия для детей» не должна отождествляться с академической философией. Обучение философии более походило бы на обучение умениям чем на обучение предметам. В этой работе показаны некоторые доводы приводящие в сомнение возможность философии для детей, и возможные ответы на эти доводы.

**Стержневые слова:** философия для детей, удивление, критическое мышление, философский вопрос.



**МР МИРА ЛОНЧАРЕВИЋ**  
**ЉИЉАНА СУБОТИЋ**

Учитељски факултет  
Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**  
**AUTHOR REVIEW**

UDK: 371.3::81'243(497.113 Sombor)  
BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.87-95

## **ПРВА ИСКУСТВА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ОПШТИНИ СОМБОР**

**Резиме:** Рад третира наставу страног језика у првом разреду основне школе, односно проблеме и почетна искуства у реализацији ове наставе у основним школама Западно-бачког округа. Резултати истраживања на терену показују да је само мали број школа у могућности да испоштује законску одредбу о увођењу обавезне наставе страног језика у први разред основне школе, најчешће због недостатка стручног наставног кадра. Школе које су успеле да обезбеде наставу страног језика од I разреда одговориле су захтевима реформе и задовољиле очекивања родитеља. Прикупљена су, систематизована и презентована прва, претежно позитивна искуства школа и наставника и понуђене сугестије за унапређење организације и квалитета наставе.

**Кључне речи:** Основна школа, први разред, настава страних језика, наставник, ученик.

---

### **Увод**

Савремено образовање у свету незамисливо је без учења страних језика, па је стога учење језика један од предуслова наших интеграција у Европу и свет. Подсетимо да је још 1989. године Савет Европе прецизирао оквире и циљеве европског образовања. У њима се инсистира на учењу и владању страним језицима. Језик као наставни предмет је и културни феномен, преко језика се упознаје историја и култура другог народа, упознају услови и начин савременог

---

\* Овај рад је настао ангажовањем аутора у оквиру пројекта *Истраживање и пројектовање садржаја и наставних модела и циљу унапређивања образовања професора разредне наставе* Учитељског факултета у Сомбору.

живота тих народа, народи се међусобно боље разумеју и зближавају и, на крају, у језицима свих народа конзервирано је научно, техничко и уметничко благо.

Учење страних језика увек је на овим просторима било условљено друштвеним приликама због чега су се мењали и ставови према страним језицима као и њихов избор.

Данас је енглески најпопуларнији страни језик који све више постаје језик међународног споразумевања и од којег ученици имају свакако највише користи. Међутим, имајући у виду географски положај наше земље и тежњу да се укључимо у савремена кретања у уједињеној Европи тешко је замислити нашег грађанина XXI века који се служи само једним страним језиком.

Због тога је и оправдана све већа потреба да деца у релативно раном узрасту почну да уче стране језике. Истраживања и искуство су показали да је рани узраст врло повољан за почетак учења страних језика, те да рани почетак наставе страних језика има огромну предност.

Како је Веће Европе рано учење страних језика одредило као један од приоритетних задатака школовања за 21. век у многим европским земљама ради се интензивно на истраживању процеса учења страних језика у школској средини. Сва истраживања имају исти задатак: открити начин који би просечним ученицима обезбедио услове за усвајање страног језика којим би се могли течно и тачно служити.

У Републици Србији се од прошле школске године приступило учењу страног језика већ у I разреду основне школе<sup>1</sup>. Како се код нас у недостатку искуства мало зна о учењу страних језика у том узрасту, одлучиле смо да се упознамо са првим искуствима учења страних језика у I разреду основне школе на простору општине Сомбор. Наше опредељење за ову тематику додатно је подстакнуто недоумицама из праксе и све разбукталијом дискусијом о оправданости увођења страног језика у први разред основне школе.

## **НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА У I РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

У погледу наставе страних језика, постојеће стање у школама сомборске општине често карактерише несклад између жеља и могућности. То, другим речима, значи да, с обзиром на избор ученика и њихових родитеља нису сви страни

<sup>1</sup> У складу са Законом о основама система образовања и васпитања (усвојеним 17. јуна 2003. године) и подзаконским актима Опште основе школског програма и Посебне основе школског програма за I разред.

(У међувремену, Скупштина Републике Србије је усвојила измене и допуне овог Закона, дана 28. маја 2004. године.)

језици у истом положају. Посматрано у целини, у основним школама сомборске општине претежно су заступљени енглески и немачки језик. Француски се учи у једној градској, а руски у само неколико одељења у једној сеоској основној школи, с тим да је за њега све мање заинтересованих ученика. Постојећа кадровска структура у погледу одговарајуће стручне спреме наставника не задовољава у потпуности, а ово се посебно односи на сеоске школе и на наставнике енглеског језика. Генерално, настава страних језика спада у ред предмета који су често нестручно заступљени и где већ дуже времена нису могућа трајна кадровска побољшања.

Реформисана основна школа доноси значајне промене када је у питању учење и настава страних језика. Почетак учења се помера и поклапа са почетком поласка у школу. У складу са документом Заједнички референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика Савета Европе, Министарство просвете и спорта Р. Србије је дефинисало циљеве и исходе за образовну област Језик, књижевност и комуникација (област обухвата матерњи и страни језик).

Школске године 2003/04. први разред основне школе је започео по новом, реформисаном плану и програму. У складу са тим планом и програмом, страни језик спада у базичне предмете и учи се свих девет година, односно у сва три циклуса основне школе. Наставу реализују наставници страних језика у складу са прописаним профилем стручне спреме. Како се наводи у документу Посебне основе школског програма за I разред, настава страног језика у I разреду и у I циклусу «пре свега има за циљ да ученицима приближи идеју о постојању других језика као средстава комуникације и да у њима развије позитивна осећања према језику који се учи, уз развој основа комуникативне компетенције на том језику». Очекивани исходи у учењу страних језика су крајње ограниченог дмета и обухватају језичку рецепцију (слушање), продукцију (говор), интеракцију, елементарна знања о језику на нивоу препознавања гласовних структура и елементарну медијску писменост. Предвиђено је да се у настави користе сликовнице, радне свеске, одређени аудио материјали као што су касете са прилагођеним текстовима, песмицама, бројалицама, итд., постери, карте са илустрацијама и објекти из свакодневног окружења. Саветује се наставницима да се придржавају приручника за наставу страних језика који «пружа детаљна дидактичка упутства, објашњава начине имплементације циљева наставе и постизање предвиђених исхода у складу са когнитивним и укупним психичким развојем ученика, методе, технике и евалуацију које се примењују у настави страних језика».

Наставнички кадар је путем семинара припреман и едукован за рад у реформисаној школи, а наставници енглеског језика су на посебним семинарима имали прилику да се упознају са конкретним и практичним стварима везаним за реализацију наставе у I разреду.



## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

**Предмет** овог истраживања је настава страних језика у I разреду основне школе, односно прва искуства везана за ову наставу. Наша намера није била да испитујемо и меримо ефекте и постигнућа наставе, већ да дођемо до сазнања о укупној проблематици везаној за наставу страних језика у I разреду основне школе. Ради се о потпуно новој концепцији, о пионирском подухвату; овакав програм се по први пут реализује у нашим школама, учење страног језика је значајно померено са старијег узраста на узраст од 7 година, концепт разредне наставе је «нарушен» увођењем предметних наставника, пошто страни језик претежно реализују предметни наставници. Напослетку, мишљења смо да свако искуство представља драгоцену повратну информацију, која може послужити не само као корективни параметар, већ и као подстицај у настојању да будемо успешнији.

**Циљ** нашег истраживања је био да сагледамо да ли се и на који начин реализује настава страних језика у I разреду у основним школама на територији општине Сомбор, те да испитамо и презентујемо ставове и вредносне судове наставника страног језика у вези с њиховим првим искуствима. Из овако постављеног циља следили су задаци истраживања. Испитивање чињеница везаних за реализацију наставе страних језика подразумевало је следеће задатке:

- испитати да ли се план и програм страног језика као основног предмета (настава основних предмета је обавезна) у општем образовању доследно спроводи у I разреду у свим основним школама,
- испитати начин избора страног језика, односно корелацију између жеља ученика (родитеља) и учења страног језика у пракси,
- проверити услове у којима се реализује настава страног језика и
- установити да ли и на који начин стручне службе прате реализацију наставе, с обзиром да се ради о потпуно новом предмету и новом начину организовања наставе у I разреду.

У погледу ставова наставника који учествују у реализацији наставе страног језика у I разреду основне школе, наш задатак је био да прикупимо и систематизујемо мишљења наставника која се односе на:

- програм (циљеви, ефекти и исходи),
- ученике (могућности, мотивација),
- услове за реализацију и начин на који се настава реализује,
- праћење и процењивање остварених ефеката наставе.

Истраживање је проведено пред крај наставне године (од средине априла до средине маја месеца 2004. године) у свим основним школама на територији општине Сомбор. То значи, да је обухватило 6 градских и 14 сеоских основних школа.

Да бисмо дошле до првих систематизованих сазнања у том смислу приредиле смо упитнике за педагоге, директоре и наставнике страних језика и извршиле анкетаирање у свим основним школама. У оним школама у којима је настава страног језика у I разреду организована, анкетаирање је спроведено уживо, односно, обављени су интервјуи са педагозима и наставницима страног језика.

## **РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА**

### ***Настава страног језика***

Настава страног језика у I разреду основне школе организована је у мање од половине школа, тачније у 40%, односно у 8 од укупно 20 школа на територији општине Сомбор. У наведеним школама настава страног језика је стручно заступљена и сви наставници су прошли посебну едукацију или обуку за специфичности наставе страног језика на овом узрасту. Наставу изводи укупно 7 наставника, с тим што један наставник ради у две школе. Од укупног броја наставника који изводе наставу у I разреду, 4 је наставника енглеског језика, а 3 наставника немачког језика. Већина наставника поседује искуство рада у настави са старијим разредима, а само један је почетник у настави страног језика. Настава се изводи два пута седмично у складу са школским програмом. Настава енглеског језика је заступљена у 5 школа у укупно 19 одељења I разреда. У питању су претежно градске школе и само једна сеоска школа. Настава немачког језика се изводи у једној градској и две сеоске школе у укупно 7 одељења I разреда.

У 12 школа, или у 60% основних школа прваци су остали ускраћени за могућност да уче један страни језик. Од укупно 12 школа у којима настава страног језика није организована само 1 школа се налази у граду, а осталих 11 школа у насељеним местима сомборске општине. По правилу, основни разлог због којег школа није организовала наставу страних језика у I разреду лежи у томе да школа није у стању да стручно заступи наставу, за коју се претпоставља или проверено зна да треба да буде настава енглеског језика. Школа је била дужна да обавести Министарство просвете о разлозима због којих није у могућности да организује наставу страног језика.

Готово све школе су анкетаирањем родитеља/ученика извршиле избор страног језика. Увидом у кадровску структуру наставника страних језика запослених у школама, евидентно је да недостају професори енглеског језика (стручна заступљеност укупне наставе је испод 40%). Могло би се, међутим, закључити да су у појединим случајевима школе ученицима понудиле наставу немачког, или неког другог страног језика за који су, у складу са постојећом структуром наставника, могле обезбедити стручно заступљену наставу. Такав је случај са 3 школе у којима ученици I разреда уче немачки језик. У овом случају, избор страног језика је извршен на основу постојећег наставног кадра. Потребно је

напоменути, да у овим конкретним случајевима најчешће не постоји корелација између жеља родитеља/ученика и праксе. У две школе на избор страног језика нису утицале ни жеље родитеља, ни постојећи наставни кадар, већ је избор извршен на основу страног језика који су деца учила у предшколској установи, односно на основу преференције, значаја, користи, и сл.

На питање да ли су ученици I разреда већ имали одређено предзнање из страног језика најчешће је одговорано да се ради о малом броју ученика или да није било предзнања, у једном случају одговор је био већина, док у једној школи тај податак није био познат. Ученици који су имали предзнање из страног језика су ученици који уче енглески језик, док ни један ученик који учи немачки нема језичко предзнање.

Настава страних језика у I разреду основне школе изводи се у класичном амбијенту учионице у свим школама, осим у једној где се изводи у специјализованој учионици намењеној учењу страних језика. Настава се не изводи у групама већ са целим одељењем, дакле са преко 20 ученика. Часови (два часа седмично) су интегрисани у постојећи распоред часова и трају по 45 минута. Школе углавном располажу наставним средствима и материјалом за извођење наставе; већина школа поседује касетофон са касетама дечијих песмица, ТВ и видео, понека школа има приручну библиотеку са сликовницама на страном језику, ормарић са играчкама, фланелограф и сл.

Већина професора страног језика је предавала старијим разредима и први пут се сусреће са I разредом, са тако малом децом. Да би професорима олакшали рад организоване су припреме у виду посебних семинара за рад у I разреду. Касније, у току рада у I разреду, наставници нису имали никакве организоване облике помоћи, ни од стране саме школе, ни од стране Министарства просвете. Ипак, сарадња са стручно-педагошким службама у школи је на завидном нивоу; сви анкетирани педагози и директори школа су потврдно одговорили да редовно добијају повратне информације од наставника о свим релевантним аспектима наставе и да су на тај начин, заједно са предметним наставницима, у могућности да прате ефекте наставе и процењују њене исходе.

### ***Ставови наставника***

Како смо већ раније истакли, сви анкетирани наставници имају претходно педагошко искуство у раду са старијим узрастом ученика. Сви, осим једног наставника имају искуство у настави страног језика. Четири наставника енглеског језика су похађала специјализовани семинар, док су остала 3 наставника била обухваћена редовном обуком за рад у I разреду реформисане школе. Мишљења и ставове сваког од њих смо обрадиле, систематизовале и као такве презентовале. Нека појединачна мишљења наставника која су опширније елаборирана у интервјуу, дата су у интегралном облику.

Ставови наставника у односу на наставни програм су веома позитивни. Већина наставника (87,5%) сматра да је наставни програм ефикасан и довољно динамичан да задржи пажњу седмогодишњака. Сви наставници се посебно позитивно односе према наставним садржајима и сматрају да су одабрани пажљиво и стручно, уз поштовање принципа функционалности, поступности, прилагодљивости узрасту и интересовању ученика. По мишљењу наставника, теме које се обрађују у настави су како језички, тако и садржајно актуелне. Сви осим једног наставника држе да постојећи уџбеник и радни материјал намењен ученицима делује подстицајно и да значајно мотивише ученике овог узраста.

Да са учењем страног језика треба почети рано, постоји консензус у стручној јавности. Родитељи веома често желе да им деца почну са учењем страног језика што раније, већ у предшколским установама. Питање да ли је узраст од седам година најповољније време за почетак наставе и учења страног језика има своје заговорнике, али се понекад и доводи у сумњу. Сви анкетирани наставници који изводе наставу у I разреду, без изузетка су потврдно одговорили да је узраст од 7 година, по њиховом мишљењу и досадашњем искуству, повољан за почетак учења страног језика. По мишљењу наставника ученици радо уче страни језик. Мотивисаност ученика за учење већина наставника (5) оцењује као добру, мањи број наставника (3) као одличну, а ни један наставник (0) као лошу. Наставници сматрају да су родитељи веома заинтересовани за успех своје деце и да им пружају велику подршку. Чак седам наставника сматра да је то већина родитеља, као и да позитивни ставови родитеља према учењу страног језика подстицајно утичу на постизање добрих резултата.

Око питања у вези услова рада и начина рада не постоји велика сагласност међу наставницима. Сви се наставници слажу да рад са целим одељењем (до 30 ученика) није добро решење, те предлажу рад у групама. Мањи број наставника (3) сматра да број ученика у групи не би смео да прелази 10 ученика, док већина сматра да је група до 15 ученика оптимално решење. У погледу недељног броја и дужине наставних часова, само један наставник је задовољан постојећим стањем (2 часа недељно у трајању од 45 минута). Пет наставника је мишљења да би часове требало одржавати три пута седмично, при чему двоје сматра да би их требало ограничити на 30 минута, док два наставника предлажу да се настава одржава више од три пута седмично.

Иако сматрају да је постојећи уџбеник подстицајан, да би наставу учинили још занимљивијом и креативнијом, наставници без изузетка користе и додатне материјале. Игру, песме и бројалице на пример, на сваком часу у наставу уводи просечно 5 до 6 наставника. Остали наставници ове облике рада користе често или повремено. Садржаји који су претходно обрађени у другим предметима на матерњем језику показали су се продуктивнијим за обраду.

Настава страних језика је оријентисана на исходе који су прецизно дефинисани за сваку језичку активност. Из датих одговора је евидентно да је конти-

нуирано праћење и евалуација постигнутих резултата за велику већину наставника императив, који омогућава добијање повратних информација о постигнућима ученика и често има улогу корективног фактора у наставниковом раду. На основу увида у рад својих ученика, сви наставници обухваћени анкетом, сматрају да се може рећи да је на часу активна већина ученика, а не сви или мали број. На скали одличан – добар – слаб, наставници једногласно оцењују могућност глобалног разумевања речи и језичких структура и могућност коришћења речи и језичких структура као добру.

Тачност је перформанса којој нешто више наставника даје предност у односу на течност. На питање којој језичкој перформанси дајете предност, четири наставника се определило за тачност, а три за течност. Један наставник сматра да су обе језичке перформансе подједнако важне. Посматрано у целини, нема наставника који је одговорио да није задовољан исходима наставе. Исходима наставе задовољно је пет, односно 62,5% наставника, делимично задовољно је три, или 37,5% наставника.

На питање да ли постоје разлике између наставних циљева и исхода наставе већина наставника (75%) је одговорила потврдно и дала своје мишљење о разлозима за то. Ти одговори се крећу у два нивоа; један се односи на услове рада, други на предимензиониране захтеве и очекивања. Као неадекватни услови рада најчешће се спомињу (пре)велики број ученика у одељењу/групи, лоша опремљеност школе за извођење наставе и непромерена дужина трајања часа (45 минута). Иако сматрају да је узраст од седам година повољан за почетак учења страног језика, наставници сматрају да «је превише очекивања у односу на реално време и могућности», да су «наставни циљеви презахтевни за тај узраст» и да «превазилазе индивидуалне способности ученика».

## ЗАКЉУЧАК

Намера аутора овог истраживања је била да се сагледа постојеће стање наставе страног језика у I разреду у свих двадесет основних школа на територији општине Сомбор. Стицај неочекиваних околности, односно чињеница да се настава страног језика реализује само у 8 школа, значајно је утицала на обим истраживања, па се самим тим узорак испитаника свео на мали број. Дакако, добијени резултати представљају одраз реалног стања у школама сомборске општине. Иако се на основу испитивања оваквог узорка не би могле извући генерализације, сматрамо да резултати довољно речито говоре о проблематици која није била примарно предмет истраживања.

На основу обрађених резултата истраживања намећу се следећи закључци и препоруке:

1. Рано учење страних језика је и код нас препознато као потреба и добило је своје место у реформисаној школи. Школе које су успеле да обезбеде наставу

страног (посебно енглеског) језика од I разреда одговориле су захтевима реформе и задовољиле очекивања родитеља са ових простора. Искуства тих школа везана за наставу страних језика су претежно позитивна. Школе би требале да уложе додатне напоре како би за извођење наставе страних језика створиле што оптималније услове. Ту првенствено мислимо на опремање наставним средствима, обезбеђивање услова за рад у мањим групама и прекомпозицију распореда часова у корист више часова који краће трају.

2. Значајан степен сагласности у ставовима наставника у погледу саме наставе страног језика наводи на закључак да постоји усклађеност између потреба, циљева, садржаја и избора радног материјала, наставног програма, метода рада и евалуације. Из добијених одговора наставника наслуђује се радни оптимизам и ентузијазам.

3. Са аспекта реформе забрињавајућа чињеница је да се настава страног језика у I разреду основне школе у школама сомборске општине реализује у само 8 (40%) школа. Основни разлог због чега се реформа образовања не спроводи у целости лежи у недостатку стручног кадра наставника страних језика, посебно енглеског језика за који влада највеће интересовање. Нема наставе без наставника. Зато је потребно предузети хитне мере и израдити стратегију ефикаснијег школовања и оспособљавања стручног наставничког кадра. Дискриминација у погледу могућности задовољења потреба ученика не би смела да постоји, тим пре што слоган реформе образовног система гласи «Квалитетно образовање за све».

---

**Summary:** The paper deals with teaching foreign languages in the first grade of primary schools, namely with problems and initial experiences that occurred in the realization of this teaching in primary schools of Western Backa District. Field research indicate that a very small number of schools were able to respect the law and introduce compulsory teaching of foreign languages into the first grade, mostly due to the lack of professional teachers. Those schools, which succeeded in their efforts to introduce foreign language teaching into the first grade, have followed the demands of the reform and satisfied parents' expectations. In this paper, we have collected, systemized and presented initial, mainly positive experiences of schools and teachers, and offered suggestions for the improvement of the organization and the quality of teaching.

**Key Words:** primary school, first grade, foreign language teaching, teacher, student.

**Резюме:** В работе показано обучение иностранному языку в первом классе начальной школы, т.е. проблемы и начальные опыты в осуществлении этого обучения в начальных школах. Результаты исследования показывают что только небольшое число школ имеет возможность соблюсти законное постановление о введении обязательного обучения иностранному языку в первом классе начальной школы, чаще всего из-за того что не хватает специалистов. Школы которым удалось обеспечить обучение иностранному языку в первом классе, ответили требованиям реформы и оправдали ожидания родителей. Собраны и систематизированы первые, в основном положительные опыты школ и преподавателей и даны предложения для улучшения организации и качества обучения.

**Стержневые слова:** начальная школа, первый класс, обучение иностранными языками, преподаватель, учащийся.



МР МИЛАНКА МАЉКОВИЋ  
ВШОБ „Зора Крцалић Зага”  
Кикинда

СТРУЧНИ ЧЛАНАК  
PROFESSIONAL PAPER

UDK: 82:398.21.09

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.97-110

## ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ БАСНЕ И ПРИЧЕ О ЖИВОТИЊАМА

*“Басна је први израстак и пород човеческога остроумија,  
и њом су се служили велики људи за учинити сваком  
чувствителне високе и општеполазне науке”  
Доситеј Обрадовић*

**Резиме:** Басне и приче о животињама често су присутне у наставном раду са децом, истичући при томе њихову значајност за српску књижевност. Без фолклорног упоришта, можда, никад не би настала нека од познатих дела књижевности за децу, а инспирисана природом и животињама. Басна и прича о животињама обједињују естетске и етичке вредности књижевности, откривајући при томе смисао и лепоту уметности. Ученицима омогућавају упознавање са историјом, друштвеним дешавањима, општељудском етиком, естетиком и васпитним вредностима одређеног временског периода. На тај начин подстичу ученике на размишљање и тражење сличних примера којима ће они поткрепити своја морална расуђивања.

**Кључне речи:** басна, прича о животињама, ученик, књижевни жанр.

---

Животињски свет представља једно од највећих изворишта тема и инспирација у књижевности. Он је одувек био нераскидиво везан са људским светом. Човек је морао да се бори за тај свет и против њега; морао је да лови животиње, да их припитомљава и да се брани од њих. Иако тако близак и судбински везан за човека, животињски свет му је у много чему остао далек и непознат. Брз напредак науке која га је проучавала, истовремено је појачавао његову мистерију и чуђење. Ни данас животињски свет није престао да буде извор фантастичне инспирације. Истина, у том домену литература је направила напор да налази нове могућности



и нове форме књижевног израза. При том, она, наравно, није одбацила стара искуства и моделе.

Дела чија тематика обухвата животињски свет прилично су разнолика и сложена. То су текстови које искључиво читају деца, затим дела намењена и старим и младим читаоцима, и на крају остварења која су приступачна само одраслима. Животиње у њима се двојако приказују: *стварно и антропоморфно*. За нас је битан други приказ у којем писац животиње представља као симболе људских типова и моралних карактера. Постоји више књижевних врста са антропоморфним приступом животињском свету. Оне су се претежно развиле из фолклорне књижевности, а најважније међу њима су *басна и приче о животињама*.

### ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ПОСТАНАК БАСНЕ И ПРИЧЕ О ЖИВОТИЊАМА

Порекло басне и приче о животињама може се наћи у далекој прошлости, због чега ни књижевна историја још није са сигурношћу утврдила да ли јој је прадомовина Грчка, Индија, Египат или нека друга земља, а исто тако није ни приближно одредила време њиховог рађања. Тренутак када као творевине прелазе из домена митског мишљења у подручје логичког и уметничког и долазе до изражаја као алегоричка прича немогућно је утврдити. Такође, још увек, поуздано није одређена њихова припадност усменој или писменој уметности. Та расправљања остала су у оквиру теорије настајања, преношења и прихватања фолклорног дела, као и комуницирања и прожимања са писаном реалношћу.

Наука није прецизно утврдила старост и порекло басне и приче о животињама. Појава басне везује се за прве *“баснолике”* приче нађене на египатским папирусима, а и за појаву и развитак прастарих песама и игара у којима су натуралистички репродуковани покрети и гласови животиња. Најстарији запис басне сачуван је у *Хезиодовом* делу *“Послови и дани”* из IX – VIII век пре н. е. (О соколару и славују).

У историјату развита басне сусрећу се два главна тока: *источњачки и грчки*. Има мишљења да се други тип развио из првог. Наравно, европска басна, у савременом значењу тог појма, развила се из грчке, али и оријентална басна је различитим путевима вршила утицај на европску књижевност.

У VII в. пре. н. е. басне се спомињу у делу грчког песника *Архилога* и делима атинског законодавца *Солона*. Сматра се да се у то доба шире претежно усменим путем. Средином VI века пре н.е. (око 550.године) појављује се чувени причалац индијских и грчких басни фригијски роб *Езон*. Езопове басне добијају значајно место у Платоновој Републици. Данас 426 басни носи његово ауторско име. Аристотел их смешта у област филозофије и реторике. Сократ версификује

неке од њих, уносе их у своја дела Аристофан, Софокле, Ксенофон и други. Међутим, данас се може поуздано тврдити да су многе басне настале много пре Езопа. У II веку н. е. грчки песник *Бабијус* пише басне у стиховима.

Ослобођени римски роб македонског порекла (I в. н. е.) *Федар* прерађује Езопове басне, даје сатиру свог времена и превodeћи их у латинске стихове наглашава поучни елемент, што знатно касније чини и *Авианус* (око 440. г.н.е.). Писане су латинским језиком а носе наслов *Fabulae Aesopiae*. У њима животиње представљају различите људске карактере: лисица – лукавост, лав – тиранија, жаба – хвалисавост, и сл.

Езопове басне шириле су се и у хеленистичко доба, а и касније, на све стране света. Многе су продрле међу обичан народ и постале народном својином.

Развитак басне потпомагала је и црква користећи их у беседама. У XVII веку у време *Ла Фонтена*, претварајући се у праву поезију, басна долази до пуног развоја, често добија и шаљиво сатиричну ноту. У XVIII веку *Лесинг* даје и теорију басне, коју и сам примењује, а *Крилов* прави веома успешне стихове на основу познатих мотива.

Источњачке басне коришћене су у дидактичке сврхе у будизму још пре V века наше ере. Неке причају о Будином рођењу, животу и погледима на свет. Најпознатија збирка источњачких басни налази се у збирци од пет књига. Оригинална верзија преведена је у VI веку са санскритског на средњоперсијски језик, а са њега у VIII веку на арапски. Арапској преради под називом “*Каила и Димна*”, творац је *Бидпаи*, који је обавијен легендом попут Езопа. Збирка је преведена на разне језике, у XI веку на грчки, а преко грчког доспела је у словенском преводу до нас (XII – XIII в.) под грчким насловом *Стефанит и Ихнилат*.

Јеврејски превод био је пут доласка арапске прераде *Панчатантре* у западну Европу. Басне су код нас често коришћене у зборницима проповеди. Као и код већине европских народа басна и прича о животињама је остала скривена међу другим приповеткама. Помињане су као асоцијације, употребљаване или бележене као илустрације у делима сасвим друкчије врсте. Долазе до изражаја тек у време просветитељства.

Природан наставак примитивне, изворне басне била би дела која опажају и описују природну појаву или случај из живота чијим се понављањем човеку преноси извесно искуство, намеће извођење закључака који се, пре свега, може схватити и у пренесеном смислу, а затим уопштити. До изражаја долази животни случај који треба уопштити да би поука која се из њега може извући била применљива на сложене свакодневне односе.

Даљи развитак басне и приче о животињама приказује их као пробно средство у виду схеме која се примењује за сазнавање или разјашњавање животних односа. Случај из спољашње природе није само репродукција, већ се обрађује и као нека врста свесне схематизације којом ће се опет у случају потребе, про-

тумачити постојећи животни односи. Завршном уопштеном поентом са оптимистичким призвучком даје се поглед у напред, који ће корисно послужити у будућем стицању животних околности.

Треба напоменути да се данас ретко стварају нове басне. Оне као да су завршиле свој век, доста су запостављене. На граници усменог и писаног стваралаштва, филозофије и уметности, од теоретичара, стваралаца и од интерпретатора, у своје време често су проглашаване извором и душом целог песничтва, да би данас, понекад, још заискриле само у песмама сатиричног садржаја или у усменој комуникацији.

### **КЊИЖЕВНИ ПРИСТУП ЖИВОТИЊСКОМ СВЕТУ**

Са књижевним делима у којима су главни јунаци животиње човек се среће још у античком периоду. Прва збирка текстова чији су главни јунаци били животиње, а тематика везана за правила понашања и владања било је *Панчатантра*. То је индијско књижевно дело на санскриту, настало око 300. н. е., једно од најчувенијих и најчитанијих списа. Аутор је хтео да на лак и занимљив начин поучи своје читаоце. Из V века пре нове ере потиче спев *Рат жабa и мишева*, а описе животиња срећемо и у хеленском приручнику *Физиологу*, значајном за средњовековну литературу. У српској средњовековној књижевности ово је дело познато под насловом *Слово о вештех ходештих и летештих*.

У легендама о стварању света коришћењем животиња као ликова постиже се висок степен стилизације и дидактичне функције успостављених аналогича, а у хришћанској митологији животињским светом, најчешће се представља зло.

Током развојних етапа цивилизације улога животиња се мењала, а и писци су испробавали поступке и идеје у сликању животињског света. Животиње се, све више, употребљавају као представници људских карактера или друштвених појава.

Са развојем културе, науке и технологије мењало се човеково интересовање и поглед на свет. Међутим, интересовање за животиње и њихово представљање кроз разне књижевне облике, а поготово кроз басну и причу о животињама, траје. Зато се овај литерарни жанр одликује и богатом историјом.

### **ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ БАСНЕ И ПРИЧЕ О ЖИВОТИЊАМА**

*Приче о животињама* показују не само рано интересовање човеково за један део животињског света, него и неку његову наивну љубав према животињама које је најчешће сретао. Запажао је њихове карактеристичне особине, али их је посматрао из својих људских видика, уочавајући оне особине животиња које су истовремено особине појединих људи. У крајњој линији ове животиње поступају

онако како би поступали и људи када би се нашли у сличним ситуацијама; све оне говоре човечијим језиком, али чине свет за себе, издвојен, посебан. Човек као човек ретко је уплетен у живот тог посебног света.

Теме и мотиви у причама о животињама, као уосталом и другим врстама народних приповедака, имају широку интернационалну распрострањеност. У знатној већини наших прича о животињама говори се о домаћим (петао, пас, мачка, ован, во) и врло познатим дивљим животињама (вук, лисица, медвед).

Ако се изузме замисао да животиње говоре, а често се и понашају као људи, фантастичних представа и чудесних ситуација у причама о животињама нема; нема ни замишљених бића. По томе се битно разликују од бајки. Особине дате појединим животињама и добар део ситуација у којима се животиње налазе засновани су у основи на реалним човековим запажањима, мада су та запажања дата у уопштеном виду и у хиперболисаним облицима. Својеврсни реализам ових прича појачан је хумором, понекад иронијом, којима су многе од њих прожете. Ситуације су тада духовито осмишљене, што уноси живост у приповедање и чини приче занимљивим.

Поступком надовезивања епизода успоставља се ланац занимљивих и често духовитих догодовштина. Може се догодити да се главни актери именују већ у иницијалној формули (медвед, свиња, и лисица; зец, вук и лисица) али се још чешће већи број јунака постепено уводи у радњу. У оба случаја наративни склоп састоји се од сегмената чији низ је потенцијално бесконачан. Из епизоде у епизоду животиње се приказују у различитим ситуацијама и међусобним односима, до завршнице у којој долази до обрта.

Из прича о животињама, нарочито из оних које су се сачувале у старијој форми, не треба по сваку цену тражити неки алегорични смисао, иако су животињски односи посматрани из људских видика. По томе се приче, забележене према усменом предању, разликују од њихових варијаната које су рано добиле књижевну обраду.

Потребно је истаћи да се приче о животињама нису битније мењале, а за оне што су у новије време забележене у областима патријархалне културе могло би се рећи да су остаци прошлости: једнолике су и једноставне по форми, а круг обрађених тема је узак. Једино се ситне појединости, које су у усменим творевинама и иначе изложене променама, често освежавају новим, ближим причањима.

Један део ових прича, нарочито оних из кругова о путовању животиња, задржао је делимично или у целини врло стару схему композиције која се назива *верижном*<sup>1</sup>. Једна животиња пође на путовање, па јој се успут по неком реду придруже и друге; у другој половини приче једна по једна од удружених животиња

---

<sup>1</sup> Веризам – Циљ му је да прикаже живот онаквим какав, са свима његовим ружним и лепим странама, *Вујаклија*, Просвета, 1996/97, стр. 145.

нестаје, да на крају опет остане једна, обично најјача или најиздржљивија. Утврђена схема понашања животиња у причама често је делимично поремећена, али су у многим трагови сасвим јасни. Скоро потпуну је имамо у причи *Хајдуци*. Схема је у причи *Хајдуци*, а и у другим причама овога типа, остварена оскудним појединостима. У првом делу по правилу појављују се једнолики кратки дијалози који се дословно понављају при сваком сусрету, а други део садржи објашњење и има нешто нарације.

Таква је и прича *Пошла кока на пазар*, у којој има више стихова него прозе. Трагова верижне композиције има и у причама које не припадају кругу о путовању животиња. Чим се мало одступи од ове композиције причање постаје живље.

Један део прича о животињама има обичан приповедни облик. Ни у овима епизоде нису разрађене као у бајци или новели, и при томе је употребљено мање појединости из свакидашњег живота наших народа него у другим причама.

У причама о путовању животиња постоје два типа. У причама првог типа животиње (петао, патка, мачка, пас, магарац, во и др.) се удружују, путују заједно да би на крају уништавале једна другу. Тог типа је прича *Хајдуци*. У причама другог типа, којих је знатно више забележено и разноликијих, удружене животиње остају да преноће у једној пећини или кући и ту се поразмештају према својим навикама.

Други круг прича о животињама је онај у којима је главни лик *мачак*. Има их више и оне су и разноликије. *О лисици*, такође, има читав круг прича. Посебну групу чине приче типа *Лисица се осветила вуку* у којима се прича како је вук преварио лисичино младунче те га пустио у кућу и вук га појео, па се лисица осветила. Нарочито се често и на различите начине приповеда о лукавству лисице.

Следећи круг прича о животињама као тематику обрађује *женидбу животиња*.

Известан број прича о животињама не иде ни у један од наведених кругова. Такав је случај, на пример са причом *Јарац живодерац*.

Посебан тип композиције приче о животињама постиже се динамичним смењивањем сцена. Након приказивања разлога због којих се главни јунак нашао изван свог природног окружења, убрзано му се прикључују нови. У новонасталим околностима свака од животиња испољава своју доминантну особину кроз кратке одговоре на говор противника.

Динамично низање ликова и занимљивост радње приче о животињама утичу на потискивање вишезначности. Иако животиње не губе своја типска својства, она нису постављена на алегоријску раван. Уместо да се изложени догађај значењски упореди са односима међу људима и човековим манама, овде се друштвени односи пројектују на животињски свет (животиње ору, сеју, жању, кумују...). Искази јунака представљају људе као доминантније, као ону страну која одређује судбину домаћих и дивљих животиња.

У причама о животињама типска црта јунака није подигнута до апстракције, али учествује у психолошком описивању ликова у представљеним догађајима. Завршни исказ представљен је у виду монолошког представљања неуспеха, личне самоспознаје потврђене преокретањем победе у пораз. Истовремено се преображава и главни јунак, који на крају низа догађаја, израста у сопственог двојника.

Собзиром на неочекиваност обрта, низ неспоразума или изненадно разрешавање привидне безизлазне ситуације, динамика радње приче о животињама прожета је хумором. Најчешће је искоришћена комика ситуације, док дијалози могу бити прожети и иронијом.

Као бајку и басну, тако и причу о животињама ученик радо прихвата, јер у њима налази занимљиву фабулу, необичне јунаке и драматичне сцене. Међу прихваћене приче о животињама у нашој књижевности истичу се: *Јарац Живодерац*, *Медвед и лисица*, *Курјак и коза* итд.

**Басна** је кратка поучна прича са животињама као јунацима. Смештена је у реални свет и само донекле подсећа на бајку. Бајка и басна су два комплементарна облика који се међусобно објашњавају. Борбени односи замењују се надметањем у довитљивости и сналажењу. Сматра се да је басна уз бајку и причу о животињама настала распадом животињског епа. То јој је и омогућило типичну епску форму са одговарајућим сижејним композиционим и поетско-симболичним обележјима.

Басна је алегорично симболично-сатирична прича о животињама које персонифицирано говоре о човеку. Човек је главни подтекст у басни, а животиње су актери који асоцирају на његове људске, етичке и социјалне норме.

По композиционом склопу, басна је кратка прича сачињена из два дела: први је основна фабула, а други порука која се упућује читаоцу. Писана углавном за одраслог читаоца, а не за децу, у баснама се морални чин схвата као њен основни смисао. Додуше, у понеким баснама је идеја приче углавном симболична, а алегија је коришћена да би читалац сам извукао наравоученије.

У *рецепцијском смислу* басна је веома прихватљива прича за читаоца због присуства сликовите сцене увек испричане јасним и језгровитим езоповским језиком.

До сада су познате две теорије о басни: *Лесингова* и *Потебњова*. Оба аутора тумаче басну као најелементарнији случај и на схватању басне заснивају објашњавање целокупне књижевности. Лесинг сматра да ако *опити морални став применимо на појединачни случај и испричамо тај случај као стваран, то јест као пример или поређење, уз то тако да та прича служи за очигледно сазнање општег става, онда ће то дело бити басна.*<sup>2</sup> Басна према таквом схватању представља само најочигледнији вид илустрације опште идеје.

---

<sup>2</sup> Лав Виготски, *Психологија уметности*, Београд, 1975, стр. 112.

Басна је брз одговор на питање, подесна схема за свакодневне односе, средство за сазнавање или разјашњавање било каквих замршених животних, политичких или других односа. Потребња у басни види кључ за одгонетање целокупне поезије и сматра да се свако дело састоји од делова који одговарају басни. Басна је књижевна врста на граници поезије и као таква изузетно је погодна за психолошку анализу. Занимљиво је истаћи да и теоријска естетика посматра басну са истог становишта и радо упоређује басну са уметношћу рекламе. Теоретичаре и филозофе прате критичари и широко јавно мњење, које басну оцењује веома ниско, као дело непуноправно у поезији.

Историја и психологија инсистирају на строгом разликовању песничке и прозне басне. Потребња и Лесинг, такође, истичу да је басна по свом настанку двојака, односно да су се њен песнички и прозни део често борили један против другог и да је у историјском развоју побеђивао час један, час други. Тако је на византијском тлу басна сасвим изгубила свој уметнички карактер и претворила се у морално – поучно дело, а на латинском из ње је поникла песничка, стиховна, басна. Међутим, неопходно је истаћи да прозна и песничка басна настављају да постоје као две различите књижевне врсте. У прозне басне убрајају се Лесингове, Езопове, Толстојеве, а у песничке Ла Фонтенове, Криловљеве и басне присталица њихове школе.

Основна психолошка поставка је да за басну не важе психолошки закони уметности које налазимо у роману, у песми или у драми. Да би у потпуности проучили и разумели басну неопходно је кренути од њеног првог градивног састојка, а то је алегорија.

### *Алегорија*

Треба рећи да је сам појам алегорије претрпео у европској теорији битну измену. Алегорију Квинтилијан дефинише као обрт који једно изражава речима, а друго смислом. Лесинг, који у басни не види само опште правило, тврди да појединачан случај не може да личи на опште правило и да обична басна не може бити алегорија. По њему, басна постаје алегорија уколико је применимо на неки случај и када у свакој радњи и сваком јунаку почнемо да подразумевамо другу радњу и друго лице. Алегорија, по њему, није првобитно својство басне, него њено накнадно својство које она стиче тек њеном применом на стварност.

„На који начин живи басна”? – је често постављано питање. То се објашњава тиме што она стално налази нову и нову примену. Међутим, ово објашњење важи само за непесничку басну. Песничка басна не живи дуго (нпр. Криловљеве басне), она је подређена уобичајеним законима сваког уметничког дела. Настане период када басна постаје неразумљива захваљујући томе што представа која се у њој садржи излази из опште употребе и сама треба да се објашњава. Криловљеве басне изумрле су, у једном периоду, зато што није било више нових примена

за прошле теме, али су опет, у новије време, постале интересантне и актуелне. Бесмртност басне постиже се усвајањем истине да прича објашњава басну, а не басна стваран догађај.

### ***Избор ликова***

Поред алегорије битан елеменат који треба имати у виду када је реч о басни је избор ликова. Басна је развила своју врсту ликова: животиње које играју улоге људи. Тумаче се поступком типизирања. Лик се упрошћава и своди на две три битне црте, нпр. охолост, глупост, тврдоглавост, уображење, итд. Црте у типизирању узимају се у двојном значењу. Наиме, басна настаје из метафоре развијене у алегорију или из поређења развијеног у параболу. Једном се животињска прича у целости преноси на понашање људи. Други пут је конкретно значење само повод за слободно развијање идеја, тј. поуке басне.

На питање зашто се басна бави животињама и какав је смисао садржан у томе, проучаваоци су давали потпуно различите одговоре. Са психолошког аспекта звер би у басни могла да нас изненади једном – двапут, али када постане стална појава нема места изненађењу. Употреба животиња у басни може се анализирати са два аспекта: први је у томе што животиње располажу највећом *сталношћу свог карактера*. Довољно је именовати неку животињу па да сместа замислимо појам или силу коју она означава. Други, не мање важан, аспект је могућност *искључивања емоционалног деловања басне на читаоца*. Употребом животиња баснописац избегава изазивање, саосећање или страсти. Дакле, животиње су потребне зато да би помутиле емоције. Односно, када би ликови у басни привлачили нашу пажњу и изазивали наше емоције онолико колико то чине у роману, приповеци или епском спеву, басна би престала да постиже свој циљ, престала би да буде оно што је, то јест брз одговор на постављено питање. Међутим, неопходно је истаћи да оваква тумачења не можемо у потпуности применити код песничке басне. Ако би пажљиво анализирали неку од Ла Фонтенових или Криловљевих басни увек би могли да откријемо нимало равнодушан пишчев и читаочев став према јунацима, а сами јунаци непрестано изазивају снажну афективну обојеност нашег става према њима, па се може рећи да је један од најважнијих разлога који су подстакли песнике да у басни приказују животиње и неживи свет, могућност да се изолује и згусне једно афективно својство у таквом јунаку.

Други разлог употребе животиња у басни је *адекватност фигура* које сместа обезбеђују одвојеност од стварности, безусловно потребну и неопходну за естетски утисак.

Скоро од самог почетка песничка и прозна басна захтевале су различите психичке поступке за своју обраду што је последица мотива употребе животиња. У прозној басни мотивисаност је била одређена карактером животиње, док у песничкој доминира емоционална побуда као мотив.



Поред животиња мотиви песничке басне су *неживи предмети*, претежно оруђе и покућство, на пример: бачве, бријачи, секира, топови, змај и сл. С друге стране ту су и *људи одређеног занимања* (сељак, филозоф, разбојник, трговац и сл.). Животиње нису чест мотив у песничкој басни зато што поседују карактер који је унапред познат читаоцу, за разлику од предмета који су у песничкој басни носиоци радње, али се њихова одређеност не састоји у цртама њиховог карактера, већ у обележју њиховог деловања.

### ***Поука***

Поред алегорије, животиња и предмета битан елеменат басне је поука. Поука представља средиште басне, а често се назива моралом, наравоученијем или лекцијом, и не мора се подударати са идејом приче. Да се уочи нужно је уздизање с конкретног плана (свет животиња и биља) на апстрактни (свет људи). Поука се понавља: садржи се у догађају, понекад, истиче пословицом. У понашању је њено усиљавање, утискивање у свест читаоца или слушаоца. Од прве басне до данашњих дана важи мишљење да је поука неодвојива и најважнија страна басне. Њу су упоређивали са душом басне, а саму причу са њеним телом. Басна која у себи садржи једну радњу има једну поуку, међутим постоје басне које садрже више од једне радње, више од једног мотива, такве неизоставно располажу са неколико поука, закључака, и садрже логичку ману. Постоји мишљење да је поука везана само за прозну басну. Међутим, постоји низ примера који то оповргавају. Поука за песнике у басни понекад сасвим недостаје, често постоји формулисана или дата у појединим речима, или у примеру из живота, или најчешће, у општем тону приче или у ауторовим интонацијама. Често поука бива пренесена на почетак басне или се раствара и асимилује у причи. Пример таквих басни су дела Ла Фонтена и Крилова. Врло се лако може показати да прича код ових писаца тече толико независно од поуке да се често схвати басна у супротности предвиђене поуке. Поука често игра и улогу шаљивог увода, интермедије или завршетка. При том треба подразумевати приповедачев тон када он не излаже у своје име, него у име неког измишљеног лица, преламајући све случајеве и догађаје кроз извесан услован тон или стил.

### ***Појединачни случај***

Последњи градивни састојак басне је захтев да се прича представља као појединачни случај, а не као општа прича. Баснописац каже: *један човек*, а не „неки људи”, „сви људи”. Овај захтев условљен је својствима нашег логичког мишљења, тиме што нас свако наше уопштавање води појединостима које се у њему садрже. Појединачни случај у басни приказан је као стваран, посебан случај.

### ***Хумор***

Као важан и готово основни елеменат живота и уметности хумор није категорија од јуче. Он је вековима пратио човеков живот па је из реалног и имагинарног – прешао у уметност. Оног тренутка када је прачовек морао да заплаче – он се потом и насмејао. И тада је стварана комплетна психо-емоционална синтеза људског бића која се касније транспоновала у уметничку димензију.

Питање хумора, питање како је хумор укомпонован у басне и приче о животињама и у ситуације које чине живот – врхунско је питање при категоризацији баснописаца.

Хумор је неизоставни елеменат басне и приче о животињама. Он писцу омогућава да поједностави замке, и често је укључен у алегоричан обрачун са људским манама и ћудима. Нарочито у завршници басне отварају се простори за иронично и саркастично коментарисање догађаја.

Смехом се у баснама може пригушити њена поучна димензија. Уместо да упути на етичке сфере, прича тада добија обресе подругачица, ругалица, у којима се исмева глупо казивање или нека радња. Сукобљавајући се са хумором, алегорично-дидактичка компонента се разблажује.

Чињеница да главни јунаци басни и прича о животињама из низа ситуација нису у стању да изведу потребан закључак доприноси неизбежној присутности хумора у њима. Главни јунаци су често у смешним ситуацијама захваљујући њиховим згодама и незгодама, које се увек повезују са карактеризацијом јунака. Елементи хумора подстичу причу о животињама и басну, уносе неизвесност и распламсавају конфликте.

Понекад хумор руши границе реалног као окове који спутавају фантазију. На тај начин настаје свет снова. У њему се све може и сме. Дозвољене су најнеобичније комбинације. Њега насељавају необични ликови и ствари. То је нека нова средина у којој важе друга правила и закони, јер је успостављена нова стварност.

### ***Реалија***

Продор реалија<sup>3</sup> у свет јунака приче процес је којем подлеже целокупно усмено стваралаштво. У баснама и причама о животињама преклапају се природне и друштвене реалије са етичким компонентама, а прожимање друштвених реалија са моралом и системом вредности одређене средине. Унутар етичких принципа заједнице формирају се и нижу симболичне слике о награди/казни које стижу праведнике и грешнике и након смрти.

У басни и причи о животињама можемо уочити постојање поједностављене реалистичке мотивације која се најчешће испољава у благом социјално – психо-

---

<sup>3</sup> Реалије–ствари које имају значаја за практични живот, стварности, стварна знања, стварне науке, стварне чињенице / Вујаклија, стр. 755.

лошком нијансирању ликова. Да би неког или нешто исмејао у басни или причи о животињама баснописац успоставља специфичан однос између фантастике и реалија у којима су животиње или предмети главни јунаци. Истовремено, реалије указују и на средину у којој се такве приче стварају.

Применом хумористичке дистанце наглашава се друштвена реалија у причама чији су јунаци фантастична бића, а која служе да би се односи у друштву саопштили техником својственом предањима.

### ***Композиција***

Композиција басне је једноставна, најчешће састављена од једне ситуације (сукоба), расплета и поуке. Радња је у етапама, које се надовезују по узрочно – последичном принципу. У структури басне могу се уочити елементи драме (експозиција, заплет и расплет) дати у виду монолога или дијалога.

### **БАСНА И ПРИЧА О ЖИВОТИЊАМА – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ**

Приче о животињама су блиске баснама по актерима, али не и по карактеру, садржају и форми. У њима је прича реалистичнија и немају поуке. За разлику од њих за басну није карактеристично реално учовање животињских особина, него њихово примењивање на људске односе. Преносни смисао басне доминантнији је од конкретне слике у којој је дат.

За разлику од приче о животињама, која по правилу садржи низ епизода и чија композиција може бити и сложенија, басна је по правилу кратка. Доста често је сва из дијалога и цело излагање води ка једној истини и једном циљу: што сажетијом причом о животињама изнети једну истину о људима.

### **УТИЦАЈ БАСНЕ И ПРИЧЕ О ЖИВОТИЊАМА НА ЛИЧНОСТ ЧИТАОЦА – УЧЕНИКА**

Однос човек – природа није у науци сасвим разјашњена и у том смислу има много дилема. Има мишљења да ситуација човека и ситуација животиње имају сличности. Заједничко им је често осећање несигурности, страха и потребе да буду заштићени. Сличне су им и реакције: начин како изражавају задовољство, љутњу, потребу за игром и сл. У том паралелном свету који се човеку чини често логичнијим, бољим и слободнијим, растерећени од неких норми и ограничења, могућност за постизање среће и правде људском роду изгледа неупоредиво већа.

Пишући књиге са различитом тематиком писци су рано схватили да је животињски свет непресушно тематско извориште, испробавали су разноврсне поступке и идеје у његовом сликању. Развојем анималистичке литературе, посебно

баснама и причама о животињама користе их као замена људских карактера и људских друштвених појава, као гласноговорнике идеја и сл.

Баснама од самог њиховог постанка служили су се говорници, политичари, песници, филозофи и педагози. Рано су ушле у школе и друге образовне институције због животног искуства наталоженог у њима и здравог морала који нуде. Већ се у античко и хеленистичко доба образовање говорника није могло замислити без басни. Басне поучавају читаоца–ученика показујући шта му се може догодити ако не буде радио онако како треба. Оне су преносиоци животних истина, природних законитости и сазнања. Читајући их ученик се упознаје са историјом, друштвеним дешавањима, општељудском етиком, естетиком и васпитним вредностима одређеног временског периода. На тај начин он је подстакнут на размисљање и тражење сличних примера којима ће поткрепити своја морална расуђивања. *Басне и приче о животињама омогућавају ученику да кроз фабулу и наравоученије повежу своја искуства са типичним ситуацијама, доживљајима и проблемима из живота, преко анализе ликова и њихове етичке процене да схвати да се налази у окружењу које је далеко од идеалног, из кога га свакодневно вребају и изазивају нова искушења нудећи му могућност провере карактера, не само њега, неко и неког из његовог ближег и даљег окружења.*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Georg Vilhelm Fridrih Hegel, *Estetika II*, превео Властимир Ђаковић, Београд: Култура, 1970.
2. Виготски Лав (1975): *Анализа басне*, Београд.
3. Вукасовић Вулетић Вид (1920): *Басне и приче у старини*.
4. Вуковић Ново (1996): *Увод у књижевност за децу и омладину*, Подгорица.
5. Вуковић Ново (1996): *Велики баснописци*, Подгорица.
6. Ђурић Војислав (1954): *Постанак и развој народне књижевности*, Београд: Знање.
7. Есоп (1961): *Басне*, Београд: Народна књига.
8. *Изабране басне (од Езоп до Тербера)*, Београд: Младо поколење.
9. Латковић Видо (1967): *Народна књижевност*, Београд: Научна књига.
10. Латковић Видо (1967): *Народна књижевност I*, Београд: Народна књига.
11. Марјановић Воја (2000): *Књижевност за децу и младе*, Београд.
12. Милошевић-Ђорђевић Нада (1975): *Речник усмених књижевних родова и врста, Басна*, Књижевна историја.
13. Обрадовић Доситеј (1963): *Басне*, Београд: Просвета.
14. *Речник књижевних термина*, ур. Д. Живковић, Београд 1985.
15. Самарџија Снежана (2002): *Народне басне и приче о животињама*, Београд.
16. Стојановић В. Миодраг (1971): *Доситеј и Антика*, Београд: Књижевна мисао.

17. Толстој Лав (1961): *Басне*, Београд: Народна књига.
  18. Црнкових Милан (1980): *Дјечија књижевност*, Загреб: Школска књига.
  19. Чајканових В. (1927): *Српске народне приповетке*, књига I, Београд, Земун.
  20. Књижевна историја, VIII 30 1975, Београд.
- 

**Summary:** Fables and stories about animals are often present in educational work with children, underlying their importance for Serbian literature. If there had not been a folklore ground, perhaps, some of great literary works for children inspired by nature and animals would not have existed. Fables and stories about animals unite esthetic and ethic values of literature, exposing at the same time the artistic meaning and beauty. They help students to get to know history, social events, common human ethics, esthetics and educational values of certain times. In this way, they encourage students to think and look for similar examples in order to support their moral judgments.

**Key Words:** fable, story about animals, student, literature genre.

**Резюме:** Басни и расказы о животных часто встречаются в процессе обучения детей и здесь подчёркивается их значительность в сербской литературе. Без опоры в фольклоре, может, никогда не были бы созданы некоторые из известных произведений литературы для детей, вдохновлённых природой и животными. Басни и расказы о животных соединяют эстетические и этические ценности литературы, обнаруживая смысл и красоту искусства. Ученикам они дают возможность познакомиться с историей, общественными явлениями, общечеловеческой этикой, эстетикой и воспитательными ценностями определённой эпохи. Этим способом учеников наводят на размышление и поиск подобных примеров, укрепляющих их нравственные взгляды.

**Стержневые слова:** басни, расказы о животных, учащийся, литературный жанр.

---

## МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

---

**ДР Н. ПЕТРОВИЋ, МР М. МРЂА**

Учитељски факултет

Сомбор

**МР ПРЕДРАГ КОВАЧЕВИЋ**

Бањалука

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHORS REVIEW**

UDK: 371.3.:51

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.111-121

### МОДЕЛСКО-ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ<sup>1</sup>

**Резиме:** У складу са захтевима савремене методике, свесна активност ученика у настави чини основу успешног учења математике. У ту сврху неопходна је примена моделско-проблемског приступа који се заснива на откривању и примени теоријских модела у практичним проблемима. У теоријском делу рада утврђене су основе проблемске наставе, место и улога математичког моделовања у разредној настави и дефинисан моделско-проблемски приступ настави математике. На основу наведеног су одређени методички оквири и сачињен одговарајући модел примене, са моделовањем и решавањем проблема. У закључним разматрањима презентовани су резултати емпиријске евалуације примене датог модела у наставној пракси.

**Кључне речи:** проблемска настава, математичко моделовање, моделско-проблемски приступ, решавање проблема.

---

Да би настава математике у основној школи била успешна потребно ју је организовати и реализовати тако да се заснива на откривању и примени теоријских модела у практичним проблемима. На тај начин математичка знања добијају већу трајност, квалитет и ефикасност примене у различитим животним ситуацијама. То практично значи да у основној школи што чешће треба примењивати проблемску наставу са математичким моделовањем, односно моделско-проблемски приступ.

---

\* Овај рад је настао ангажовањем аутора у оквиру пројекта *Истраживање и пројектовање садржаја и наставних модела и циљу унапређивања образовања професора разредне наставе* Учитељског факултета у Сомбору.

## ОСНОВЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

Проблемска настава, односно учење путем решавања проблема, је најефикаснији облик учења са највишим степеном ученичке активности, посебно у настави математике. Развијање способности стваралачког мишљења мора се заносити на оспособљавању ученика за решавање проблема. Крајњи циљ је не само да се повећају резултати учења, већ и да се учење учини лакшим, знање трајнијим и применљивијим.

Интелектуалне способности ученика мобилишу се решавањем проблема, а суштина проблема јесу препреке и тешкоће које треба уклонити да би се дошло до циља. Проблем увек настаје када се наиђе на одређену препреку и тада је неопходно тражити и пронаћи пут за његово превазилажење и решење. При томе се примењују раније стечена знања и искуства што доводи до многих интелектуалних операција и процеса, а тада мисаони напори посебно долазе до изражаја.

Учење се не може строго делити на рецептивно (пасивно) и проблемско или активно. Настава не може бити сасвим непроблемска, али ни комплетно проблемска. Проблемски се може водити цео час или само један његов део. Решавање проблема серетко јавља у најчистијем виду. Могу се користити различите методе решавања са групним обликом рада, са елементима индивидуализације, тимском наставом, радом у паровима, колективном наставом.

Неопходно је утврдити одговарајућу организациону структуру за припрему и обраду наставне јединице применом проблемске наставе.

Фазе рада у процесу проблемске наставе су:

1. стварање проблемске ситуације и формирање проблема
2. постављање хипотезе
3. декомпозиција и решавање проблема
4. анализа резултата, извођење закључака и генерализација
5. примена стечених знања

Ток часа (у примени проблемске наставе) треба да се одвија по напред наведеним фазама, али то не треба схватити сувише круто. Такође у организацији часа могу се успешно користити и други наставни системи. Уобичајена подела наставног часа математике на препаративну, оперативну, верификативну и фазу домаћег задатка може се лако поштовати и у овако предложеној структури.

Важан услов за успешну примену проблемске наставе је и правилно одабирање њеног нивоа, тј. степена активности ученика у решавању проблема. Већина аутора истиче четири различита нивоа проблемске наставе:

**1. Проблемски монолози.** Реализује се применом информационалних и проблемских питања на које у основи одговара сам наставник. Овај ниво је најнижи, те се користи само ако су наставни садржаји потпуно нови и не ослањају се ни на какво претходно знање и искуство ученика.

**2. Проблемски дијалог.** Наставник пред ученике поставља проблем, указује на правце његовог решавања, а кроз дијалог се долази до решења. Ако се то не деси, већ наставник сам саопшти резултате, настава и у оваквим случајевима задржава атрибут проблемске наставе јер су ученици у покушајима да дођу до решења били активни учесници.

**3. Самостално решавање проблема.** На овом нивоу проблемске наставе наставник формулише проблеме и ствара проблемску ситуацију, а ученици самостално долазе до решења.

**4. Самостално формулисање и решавање проблема.** Од ученика се тражи да сами формулишу и решавају проблем, а наставник има задатак да припреми проблемску ситуацију.

Избор облика и средстава у примени проблемске наставе мора бити првенствено у функцији активног учешћа ученика. Потребно је да наставник мотивише ученике на рад, подстиче жељу за новим сазнањима, развија проналазачки дух. Такође, наставник треба да буде стрпљив и тактичан и пружи помоћ ученицима ако не могу проблем да реше сами. Помоћ се састоји у постављању новог захтева који ће ученицима помоћи да проблем сагледају из другог угла. Потребно је да наставник даје диференцирана упутства ученицима како би успех у решавању проблема био већи.

Најбољи резултати у проблемској настави се постижу ако су захтеви мало изнад искуством стечених могућности ученика, јер тада они не примењују директно од раније познате шеме, већ траже нове путеве доласка до решења.

Овакав начин учења и стицања знања има нис предности над уобичајеним начинима. Многи резултати истраживања указују да оно преферира стваралачку активност ученика као изузетно значајну особину индивидуе, утемељује развој стваралачког, критичког и инвентивног мишљења ученика, доприноси ефикаснијем разумевању, схватању и усвајању знања, већој трајности знања, успешном преношењу и коришћењу постојећег знања у обради нових садржаја, доприноси већем укупном образовном учинку ученика, изазива дубока интелектуална осећања. Самим тим настава постаје емоционалнија и позитивно утиче на развој интересовања за нова сазнања, а ученици сами откривају податке, правила и законитости, боље их памте и ефикасније се њима служе.

## МАТЕМАТИЧКО МОДЕЛОВАЊЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Појам „модел” потиче од латинске речи „modulus“ чије је основно значење „мера”. Реч модел, данас има више значења, у зависности од области на коју се односи, и може да значи образац, узор, шаблон, копију, операцију, релацију, алгоритам... Под моделом треба разумети поједностављујући приказ једне компликоване структуре и њене функционалне везе.

Математичко моделовање је мисаоно-теоријска делатност изградње логичких и математичких система, као теоријских модела одређених објективних



система. Математичко моделовање је такође изградња овим теоријским моделима одговарајућих практично – реалних аналогона, тј. реалних модела разних врста.

Основна улога модела је да замени предмет истраживања на основу кога је пројективан и да даје нове информације о њему.

Разликујемо две основне врсте модела: материјални и апстрактни. Математичко-кибернетички модели су апстрактни модели који помоћу математичко-логичких симбола и релација представљају стварност са датих аспеката и служе њеном схватању у даљем поучавању. Елементи, структуре и друге специфичности предмета моделовања (оригинала) морају бити на одговарајући начин рефлектовани у моделу, односно модел треба да истакне битна својства оригинала, а споредна да занемари.

Основне фазе математичко-кибернетичког моделовања су:

- одређивање оригинала,
- анализа оригинала,
- одлука о увођењу модела,
- изградња информационе базе за моделовање,
- дефинисање модела,
- испитивање на моделу,
- пренос информација са модела на оригинал,
- верификација добијених информација на оригиналу,
- модификација модела.

Одређивање оригинала и његова анализа су фазе у којима се користе непосредне методе сазнања. Након откривања основних информација о оригиналу, уколико је даље директно испитивање оригинала немогуће или неефикасно, доноси се одлука о увођењу модела. Њу прати систематско сакупљање неопходних информација о оригиналу, односно изградња информационе базе за моделовање помоћу скупа математичких и логичких релација.

Најзначајнија етапа процеса стварања модела је избор, односно дефинисање модела (појма, формуле, релације) и одређивање услова под којим се примењује. У даљем процесу, изучава се и испитује модел, тј. приступа се његовом решавању. То значи да се на модел примењују законитости у области модела, те се тако испитивање оригинала своди на математичко-логичке објекте, релације и операције. Добијене информације о моделу се трансформишу на оригинал, а на крају и верификују на оригиналу.

Са становишта рационализације наставног процеса значај математичког моделовања је неспоран. Ученици који су овладали одређеним моделима знатно лакше и брже усвајају нова знања, једноставније се сналазе у проблемским ситуацијама, сигурнији су приликом давања одговора и знатно су мотивисанији за рад.

Међутим, у наставној пракси и уџбеницима математике значај и искључивост појединих модела је предимензиониран, што доводи до „кочења“ мисаоних

активности и спутавања стваралаштва. Ученици се најчешће упознају са моделом, инсистира се на његовом усвајању, а вежбањем долази до механичког усвајања.

Иако од ученика најмлађег школског узраста не можемо очекивати да буду ствараоци у правом смислу, можемо захтевати проналажење и откривање, необичног или наизглед немогућег решења, тражење могућих решења постављањем хипотеза и њихово проверавање и процењивање. То су, неспорно, одлике стваралаштва. Међутим, ако ученицима дајемо готове моделе, спречавајући сваку активност осим „сувопарног“ понављања наученог градива кочимо њихов мисаони развој. О стваралачком мишљењу можемо говорити само уколико ученике обучимо да самостално откривају моделе. У дидактичком смислу то је најтеже, али истовремено и најважније.

Посматрање стварности, експеримент, анализе и слично могу послужити да се од појединачног и делимичног, индукцијом долази до закључка, до законитости. Ове законитости се најпрецизније и најпрактичније изражавају помоћу математичко-кибернетичких модела. До општих закључака је могуће доћи варирањем конкретних садржина, које чине основу тих апстракција како би формиран појмови били довољно широки и изазивали мноштво асоцијација.

Стварање апстракција и појмова као модела реалних појава, условљено је процесом ученичког мишљења које мора бити посебно активирано у фази примене савладане теорије. Осим предметних и мисаоних радњи, значајно место заузимају и графичке активности које представљају спону између конкретног и апстрактног.

Математичко-кибернетички модели, појмови, операције, релације и алгоритми служе нам као средство индиректног изучавања објективне стварности.

У разредној настави математике поступно се уводе следећи математичко-кибернетички модели:

- логичко-комбинаторни модели,
- модели основних рачунских операција,
- модели једначина,
- модели неједначина,
- аритметичко-логички модели,
- геометријски модели решавања проблема,
- модели геометријских проблема.

Осим наведених модела, у додатној настави математике у четвртном разреду примењују се и следећи математичко-кибернетички модели:

- модели проблема мерења, вагања и пресипања,
- модели проблема на квадратној мрежи,
- модели стохастичких појава.

Неки од наведених модела могу се пројектовати и решавати на различите начине, уз помоћ различитих метода.

Метода модела као наставна метода, најчешће користи симболички математички модел. Сваки математички задатак се, из језичке, преводи у математичку форму, изражава математичком симболиком и решава применом математичких операција.

Исти модел се може користити у решавању различитих проблема, односно за исти проблем могу постојати различити модели.

Формирање математичких модела требало би да буде резултат ученикове креативности и стваралачког рада, уз усмеравајућу улогу наставника.

Приликом решавања неког проблема методом моделовања, ученик у меморији проналази одговарајућа математичка знања, повезује их са стварношћу и на тај начин ствара погодне моделе и алгоритме. Тим процесом развија се алгоритамско и креативно мишљење које ће бити употребљено у моделовању нових проблемских ситуација.

Увођењем дидактичких и функционалних модела за решавање типичних проблема, настава математике постаје оперативнија, једноставнија, практичнија и интересантнија.

### **ДЕФИНИСАЊЕ МОДЕЛСКО-ПРОБЛЕМСКОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ**

Посматрање реалне стварности, експерименти, анализе и сл. служе нам да бисмо од појединачног и делимичног, индукцијом дошли до општег закључка, до законитости. До општих закључака је могуће доћи варирањем конкретних садржаја, који чине основу тих апстракција, да би формиран појмови били довољно широки и изазвали мноштво асоцијација.

Апстракције и појмове као моделе реалних појава треба стварати активирањем ученичког мишљења и тиме га припремити на сличне токове мишљења у фази примене савладане теорије. Поред предметних радњи мисаоних операција, значајно место ваља дати и графичким активностима као конкретнијим апстракцијама које омогућавају стварање двосмерних комуникација између конкретног и апстрактног.

Приликом избора адекватних модела код решавања проблема, практична ситуација треба да детерминише актуализацију сазнања, мисаоне операција и смер мишљења ученика. Ако се ученик оспособи да анализира проблем, да открива релевантне факторе, да асоцира, упоређује и актуализира, онда ће његова теоријска знања бити довољно диференцирана, флексибилна, функционална, еластична и активна.

Ако је ученику познат алгоритам решавања проблемске ситуације, проблема нема, без обзира, да ли се ради о задатку техничке природе или задатку који захтева да се најпре математички моделира, да би се добијени модел касније

решавао. Међутим ако је ситуација непозната, ученик ће се трудити да пронађе неки пут до математичког модела – дакле да оригинал замени својом менталном сликом, неким егземпларним задатком.

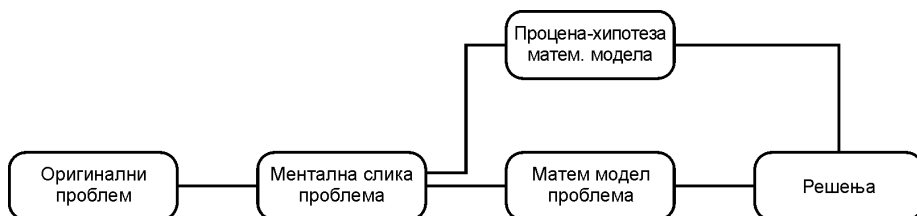
Кибернетски посматрано у овом процесу стања система су:

- оригинални проблем,
- ментална слика проблема,
- процена – хипотеза математичког модела,
- математички модел проблема,
- решења математичког модела,
- решења проблема – са провером.

Промене стања система су:

- анализа-синтеза, апстракција,
- математичко-кибернетичко моделовање,
- решавање математичко-кибернетичког модела,
- интерпретација решења и провера резултата.

Блок дијаграм модела је:



### **МОДЕЛ ПРИМЕНЕ, СА ПОСТАВЉАЊЕМ И РЕШАВАЊЕМ ПРОБЛЕМА**

Конкретан проблемски задатак решавамо на основу следећих фаза:

- упознавање са текстом или тзв. математичком причом;
- анализа приче и уочавање битних делова текста или битне речи;
- превод текста на математички језик;
- самостално решавање постављеног задатка;
- провера тачности.

Главни акценат се даје на прве три фазе: пажљиво читање текста (ако је потребно више пута, раздвајање делова), анализа математичке приче и означавање битних делова приче, превод текста на математички језик.

### 1. Упознавање са текстом или тзв. математичком причом

Учитељ прочита текст који стоји испред сваког ученика: *Нина има 10 година и млађа је од свог тате 37 година. Да ли је могуће да Нинин тата и деда имају 100 година?*

### 2. Анализа приче и уочавање битних делова текста или битних речи

Понављање задатка	Прво ћу разјаснити садржај сопственим речима. Нина има 10 година и млађа је од свог тате 37 година. Да ли је могуће да Нинин тата и деда имају 100 година?
Битна питања	Колико Нинин тата има година? Ако Нина има и маму и тату, колико она има баба и деда? Колико Нинин деда има година?

### 3. Превод текста на математички језик

Појашњавање садржаја	а) Подвлачимо дрвеном бојицом важне податке у тексту. б) Исписујемо најважније податке. в) Проблем постављамо и решавамо уз помоћ скице Нининог породичног стабла.
Подвући битно	Нина има <u>10 година</u> и <u>млађа</u> је од свог тате <u>37 година</u> . <u>Да ли је могуће</u> да Нинин <u>тата</u> и <u>деда</u> имају <u>100 година</u> ?
Одреднице	За одређивање решења помоћи ће нам скица породичног стабла.
Скица задатка	<pre> graph TD     D1[ДЕДА] --- T[TАТА]     B1[БАБА] --- T     D2[ДЕДА] --- M[МАМА]     B2[БАБА] --- M     T --- N[НИНА]     M --- N             </pre>

#### 4. Самостално решавање постављеног задатка

Прво?	Нинин тата има 47 година, јер је $10 + 37 = 47$ година.
Онда?	Шта онда могу да израчунам? Можемо израчунати дедине године: $100 - 47 = 53$ године.
Даље?	Шта сада знамо: Знамо татине и дедине године! Размисли: Да ли је могуће да Нинин деда по тати има 53 године? $53 - 47 = 6$ -није могуће, јер би од сина био старији свега 6 година Да ли је могуће да Нинин деда по мајци има 53 године? $53 - 10 = 43$ Могуће је, јер би од Нине био старији 43 године.
Одговор	Коначно решење: Могуће је да Нинин тата и деда заједно имају 100 година.

#### 5. Провера тачности

Провера тачности у овом случају се своди на дискусију вођену о решавању проблема. Током дискусије долази до понављања важнијих информација, са напоменама наставника, на пример:

- Шта вам је у постављању и решавању задатака пружало највише помоћи?
- Највећа помоћ је била скица задатка.

\* \* \*

Утицај модела, сличних наведеном, на успех ученика у решавању математичких проблема, експериментално су испитивани у оквиру израде магистарске тезе мр Предрага Ковачевића, коаутора овог рада, на узорку ученика основних школа Бања Луке. У испитивању се пошло од претпоставке да ће моделско-проблемски приступ настави утицати на повећање успеха ученика у учењу.

Резултати истраживања су у целини потврдили постављену хипотезу јер су испитаници експерименталне групе постигли значајно бољи успех од испитаника контролне групе, што значи да је коришћење моделско-проблемског приступа резултирало подизањем образовних ефеката наставе математике на виши ниво.

Поред наведеног, упоређивањем збирних резултата које су испитаници различитог општег успеха остварили на тестовима знања, дошло се до закључка да је примена моделског приступа настави дала релативно веће ефекте у напредовању мање надарених ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Aebli, H. (1993): *Grundlagen des Lehrens*, Stuttgart.
  2. Вуковић, В. (1998): *Савремено учење математике*, Јагодина: Учитељски факултет.
  3. Engel, L. (1991): *Problem - solving strategies*, London.
  4. Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik - Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*, Beltz Verlag - Weinheim und Basel.
  5. Ковачевић, П. (2003): *Савремени приступ диференцираној обради проблемских задатака у почетној настави математике*, магистарски рад, Сомбор: Учитељски факултет.
  6. Петровић, Н. (2001): *Моделско-проблемски приступ у диференцирању и индивидуализовању почетне наставе математике*, у: Диференцијација и индивидуализација наставе - основа школе будућности (зборник радова), Сомбор: Учитељски факултет.
  7. Петровић, Н. (2001): *Математички проблеми у причама*, Нови Сад: Едука.
  8. Пинтер, Ј. (1997): *Математичко моделовање у почетној настави математике*, Сомбор: Учитељски факултет.
  9. Polya, G. (1980): *Schule des Denkens*. Bern.
  10. Heumann, H. W. (1991): *Innere Differenzierung im Mathematikunterricht*. In: ML 49, S. 63-66.
  11. Holmos, P. (1996): *Problems for mathematicians young and old*, London.
- 

**Summary:** In accordance with the demands of modern teaching methods, conscience activities of students represent the basis of successful learning of mathematics. In order to achieve this goal, it is of great importance to apply a model and problem solving approach, which grounds on discovering and applying theoretical models in practical problems. In the theoretical part of the paper, we have established the basis of problem teaching, the place and the role of mathematical modeling in class teaching, and defined the model and problem solving approach in teaching mathematics. All that served as the grounds for defining frames of teaching methods and the development of an adequate application model that includes modeling and problem solving. In final discussions, we have presented the results of empiric evaluation resulting from the application of the given model in teaching practice.

**Key Words:** problem teaching, mathematical modeling, model and problem solving approach, problem solving.

**Резюме:** В соответствии с требованиями современной методики, сознательная деятельность учащихся является основой успешного изучения математики. Вследствие того, необходимо

употребление модельно-проблемного подхода, базирующегося на обнаруживании и применении теоретических моделей в конкретных проблемах. В теоретической части работы установлены основы проблемного обучения, место и роль математического моделирования в обучении в начальных классах и определён модельно-проблемный подход к обучению математике. На основании выше сказанного определены методические рамки и создана соответствующая модель применения, с моделированием и решением проблемы. В заключительных обсуждениях показаны результаты эмпирической оценки применения данной модели в практике обучения.

**Стержневые слова:** проблемное обучение, математическое моделирование, модельно-проблемный подход, решение проблемы.





**РУЖЕНА ШИМОЊИ-ЧЕРНАК**

Учитељски факултет

Сомбор

**СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

**PROFESSIONAL PAPER**

UDK: 37.017.7

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.123-134

## ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

**Резиме:** Од новембра школске године 2001/ 2002. у основне и средње школе је уведен предмет Грађанско васпитање, под утицајем међународних и локалних збивања. То је био увод у реформу основне школе, јер је сам предмет садржински и методички другачије конципиран од осталих предмета у основној и средњој школи. У основној школи наставни план предмета Грађанско васпитање се базира на добро артикулисаном склопу радионица уз снажну посвећеност активном учењу. Теме које садржи сам предмет су изузетна допуна васпитне улоге школе која је била дуже време занемарена. Наставници су обавезни проћи кроз одговарајуће семинаре, за сваки разред посебно, чиме се задржава висок квалитет обуке. Оцењивање из овог предмета је описно. У шестом разреду се од школске године 2002/ 2003 као факултативни предмет у пилот- школама уводи и Пројекат грађанин.

**Кључне речи:** основна школа, грађанско васпитање, наставни план и програм, методика наставе Грађанског васпитања.

---

У новембру 2001. године је **Грађанско васпитање** (ГВ) уведено у наставни план и програм основних и средњих школа у Републици Србији. Понуђено је као факултативни предмет ученицима првог разреда основне и средње школе.

За увођење новог предмета значајне су три међународне референтне тачке:

1. деценија Уједињених нација у образовању за људска права (1995–2004)
2. програм Савета Еуропе за образовање за демократско друштво (ОДД)
3. међународна студија грађанског васпитања Међународног удружење за евалуацију образовних постигнућа (IEA)

### **1. Деценија ОУН у образовању за људска права (1995–2004)**

Према Плану акције образовање за људска права треба да се односи на преношење вештина и ставова који су усмерени на:

- Јачање поштовања људских права и основних слобода;
- Потпун развој човекове личности и доживљаја сопственог достојанства;
- Афирмисање разумевања, толеранције, равноправности полова и пријатељства међу свим народима, аутохтоним народима и расним, националним, верским и језичким групама;
- Омогућавање свим особама да успешно учествују у слободном друштву;
- Подршку активностима УН на одржавању мира.

Основна идеја је да концепција грађанства која се заснива на људским правима и одговорностима може да спречи појаву политичких конфликта око питања идентитета. Зато је правило да савремени програми за образовање за грађанско друштво имају чврсту основу у људским правима и вредностима, са посебним освртом на права детета и да се баве питањима која су везана за разлике и права мањина унутар друштва.

### **2. образовање за демократско друштво (ОДД) у европском контексту**

Делом као одговор на политичке промене у европском контексту Савет за културну сарадњу и Савет Европе иницирао је пројекат образовање за демократско друштво. Прва фаза пројекта је показала да ово образовање има четири главне компоненте:

1. политичка и законска димензија,
2. друштвена димензија,
3. економска димензија,
4. културолошка димензија.

Из овога се може претпоставити да ће широк и добро одмерен програм грађанског васпитања донекле укључити сваку од наведених димензија и да ће ученицима пружити могућности које су прилагођене њиховом узрасту за истраживање ових димензија на примерима из сопственог друштва.

### **3. Међународна студија ИЕА о грађанском васпитању**

Међународно удружење за евалуацију образовних постигнућа (ИЕА) броји 54 земље чланице. Године 1994. ИЕА је покренула ново међународно истраживање грађанског васпитања.

Пре увођења ГВ у новембру 2001. није постојао предмет у наставном плану и програму РС који би био усмерен ка развоју знања о грађанском друштву, вештинама и ставовима. Како би се разумела природа програма ГВ у првој

години, неопходно је узети у обзир шире процесе реформе образовања у РС као и порекло пројеката као основе за експериментални план и програм.

### **Текући процес реформе образовања у Републици Србији**

У јулу 2001. године МПС је направило стратешки и акциони план којим је установљен свеобухватни оквир реформе образовања. Овај оквир се ослања на препоруке разних међународних тела:

- Анализа UNICEF-а у Београду идентификовала је бројна подручја за потенцијални развој образовања. Овом анализом посебно се препоручује да се приликом припремања реформисаних наставних планова и програма размотри укључивање садржаја за, на пример, „образовање за активно учешће грађана у демократији”.
- Студија OECD-а подржава многе од тих налаза. Такође наводи, између осталог, да би систем образовања требало да да исходе као што су лични и социјални раст и примерено међусобно понашање грађана.
- Извештај Светске банке на сличан начин наглашава потребу за побољшањем ефикасности образовања, децентрализацију система образовања и оживљавање квалитета програма.

### **Рад експертског тима за демократизацију образовања и образовања за демократију и грађанско друштво (ОДД)**

Експертски тим је себи поставио три главна задатка:

1. развијање наставног плана и програма за нови предмет Грађанско васпитање, припрема програма обуке наставника и приручника за извођење наставе овог предмета;
2. разматрања ширих питања која су повезана са увођењем ОДГ-а у школе и образовне институције;
3. разматрање глобалне проблематике демократизације образовања.

Када је у јулу 2001. године влада иницирала увођење верске наставе (ВН) у школе, хитно је донета одлука да се уведе и алтернативни предмет, базиран на вредностима које су заједничке свим грађанима у демократском, грађанском друштву. Алтернативни предмет је назван Грађанско васпитање (ГВ), али је чињеница да се о њему одређено време говорило као о алтернативном предмету код многих створила уверење да је ГВ нешто супротно ВН. У ствари, ради се о два различита приступа и пута ка врло сличном циљу: формирању самосвесног детета, које уважава себе и друге.

Пошто је експертски тим имао врло мало времена за развој наставног плана за предмет ГВ, ослонио се приликом израде програма за прву годину на адаптирање постојећих ваннаставних програма који се баве питањима грађанске свести, мултикултуралности, конструктивног решавања конфликта и ненасилне

комуникације. Ове програме су протеклих година развијали локални експерти, а у школском оквиру су се спроводили кроз различите неформалне оквире. Сада су у школе ушли на велика врата.

### **Утицај пројеката НВО на наставни план и програм грађанско васпитање**

Током 1990. оформљене су бројне невладине организације. У том периоду могућности за иновације у образовању биле су врло скучене. Ипак, UNICEF је имао могућности да подржи пројекте НВО који су били усмерени на образовање. Три таква пројекта су коначно послужила као основа за курикулум Грађанског васпитања. То су:

1. Чувари осмеха: Програм за подршку и промовисање права детета у социјалном контексту који је био изложен ратним утицајима.
2. Речи су прозори или зидови (Језик жирафе): образовање за ненасилну комуникацију.
3. Учионице добре воље: Школски програм за конструктивно решавање конфликта.

Остали пројекти које подржава UNICEF а који су имали и имају утицај на план и програм ГВ су:

1. Буквар дечјих права,
2. Родитељи и васпитачи у акцији,
3. Права детета у медијима,
4. Активно учење,
5. Подршка образовању Рома,
6. Повећање самопоштовања путем развоја комуникацијских вештина.

Југословенски центар за права детета такође је развио образовни програм који је саставни део плана и програма Грађанског васпитања, под називом Како можемо заједно. Њега подржава Save the Children UK и Save the children Norway.

### **ОСВРТ НА ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

#### **Правилник за ГВ у основној школи**

Министарство просвете и спорта за наставни план и програм за предмет ГВ за први разред основне школе у школској години 2001/ 2002. утврђује статус предмета као факултативног, већ наредне школске године као изборног предмета а школске године 2003/2004. као обавезног изборног предмета. Предаје се једанпут недељно 45 минута. Тај предмет може предавати:

- професор разредне наставе,

- наставник разредне наставе,
- професор педагогије са претходно завршеном академијом или учитељском школом,
- професор педагогије,
- дипломирани педагог,
- дипломирани школски педагог- психолог,
- дипломирани психолог,
- дипломирани школски психолог- педагог,
- школски педагог- психолог.

Правилником се назначава да сви квалификовани морају најпре савладати програм обуке за извођење наставе предмета ГВ и то за сва три разреда посебно: ГВ1, ГВ2 и ГВ3. Обука је у организацији МПС и акредитована је као стручно усавршавање.

Успех из предмета ГВ оцењује се описно а не бројчано, с тим да се у првом разреду школске године 2003/2004. описно оцењивање врши према унапред дефинисаним циљевима и исходима за предмет ГВ1, чиме се разликује од оцењивања у другом и трећем разреду. Критеријуми за оцењивање ГВ2 и ГВ3 су: редовност у похађању наставе, заинтересованост и активно укључење у процес наставе. Описне оцене у ГВ2 и ГВ3 су: успешан и врло успешан.

### **Начела приступа у настави предмета ГВ**

Теоријски, предмет ГВ је утемељен на интеракционистичкој теорији психичког развоја по којој је социјална интеракција основни конструктивни чинилац развоја ученика.

Сазнање се одвија кроз игру, где нема готових решења, исправних одговора. Нагласак је на процесу откривања и сазнавања, не на исходу.

Значајну улогу у овом процесу има одрасли – наставник. Он организује активности тако да деца осете потребу и жељу да размењују садржаје и између себе, не само са одраслима. Усмерава, ради у зони наредног развоја, али не притиска, његова позиција је између подршке и подстицања. Ствара атмосферу поверења и прихватања, без процењивања и критике. Негује позитиван приступ, наглашава оно што је позитивно у свакоме и то конкретно. Показује осетљивост за тананост дечјих осећања, а поштује и изливе негативних емоција. Показује да цени, да је поносан кад дете савлада тешкоће, учи га да ужива у својим постигнућима. Наставник треба да је свестан да у сваком тренутку моделира понашање деце, зато је битно да својим понашањем, начином рада и односом према деци демонстрира вредности које жели да његови ученици усвоје. Негује толеранцију, разумевање и сарадњу, што значи да и сам приступа свима благо, смирено, без агресије. Подржава самосвојност и истиче да је свако особен и непоновљив, а да разлике узајамно обогаћују.

## Методика рада- наставе ГВ

Методску окосницу предмета чине интерактивне радионице са фокусом на симболичком изражавању и размени у круг, јер дају могућност ученицима да постану свесни својих унутрашњих доживљаја. Игровни контекст помаже ученицима да се опусте и ослободе да пробају различите видове изражавања и симболизације унутрашњих искустава.

Приликом рада примењују се сва правила радионичарског рада: седење у круг (лицем у лице), правило „даље” ако неко није спреман да одговори, узајамно слушање, сви смо активни, нема тачних и погрешних одговора, нема подсмевања, али има смеха и забаве, свако прича када на њега дође ред.

Радионице су осмишљене тако да се кроз доживљено искуство подстиче напредак кроз нивое социјалног развоја, уз осврт на она искуства у којима посредују одрасли. Упутства за извођење наставе препоручују јасну артикулацију задатака ученицима. Лекције су јасно описане и објашњене што омогућује наставницима јасне смернице за спровођење радионичарских активности. Сваки час се изводи методама активног учења, где спадају и интерактивне радионице, тако да је укљученост деце у рад велика.

Сценарио већине радионица поштује следеће фазе радионице као облика рада:

1. **Настанак личног доживљаја**, испровоцираног одговарајућим садржајем у сценарију. То је сирови материјал који се кроз даљи процес обрађује.
2. **Уобличавање** доживљаја неким симболичким средством: реч, покрет, цртеж итд.
3. **Размена** као начин освешћивања и обogaћивања властитог искуства.
4. **Елаборација** кроз даљу размену. Доживљај је већ уобличен и комуникабилан, сада се даље обрађује, осмишљава, уопштава и интегрише у постојећу сазнајну структуру.

Већина лекција – радионица почиње неком врстом „загревања” у виду уводне игре, која служи за увођење у тему – главну активност. Даље се смењују индивидуални рад, рад у паровима и групни рад. Заступљена је широка лепеза стилова учења, јер се користи комбинација дискусије, размишљања, цртања, физичког покрета и играња улога. Свака радионица има своју завршну активност – игру, која има за циљ резиме радионице, опуштање или просто завршавање рада са добрим осећањима.

Оптimalан број ученика у групи је од 10 до 15; може се радити и са групом од 20 ученика, али долази до слабљења пажње и нарочито код размене у великом кругу, где деца већ немају стрпљења да слушају друге, не могу да прате толики број индивидуалних исказа. Зато се препоручује подела на мање групе у којима ће бити остварена интензивнија и квалитетнија размена.

### Грађанско васпитање у првом разреду основне школе

Наставни план за први разред основне школе назван је „Грађанско васпитање – сазнање о себи и другима”, а састоји се од 32 лекције по 45 минута. Са наставом изборних предмета почиње се у октобру. Грађанско васпитање и Веронаука су изборни предмети, али „обавезни изборни”, јер ученици морају похађати један од тих предмета или оба. Часови се уписују у дневник, оцењивање је описно, према дефинисаним циљевима и исходима за ГВ1, који се налазе у Посебним основама за први разред. Искуство је показало да је најбоље решење кад се ради о наставницима да сваки наставник свом разреду предаје и ГВ. То је посебно изражено у реформисаном првом разреду, где се појављује недостатак норме часова наставника.

Лекције – радионице су груписане у осам главних тема.

**Тема 1.** (1 лекција): Олакшавање процеса адаптације на школску средину и подстицање социјалне интеграције.

**Тема 2.** (7 лекција): подстицање развоја сазнања о себи, сопственим осећањима, свести о личном идентитету и особености, самопоштовања и самопоуздања.

**Тема 3.** (10 лекција): изражавање и комуникација осећања, проширивање знања и умења за решавање индивидуалних проблема, учење техника за превладавање непријатних емоционалних стања.

**Тема 4.** (2 часа): подстицање групног рада, договарања и сарадње.

**Тема 5.** (2 часа): подстицање социјалног сазнања, разумевања и прихватања међусобних разлика, учење видова самопотврђивања без агресивности и уз уважавање других.

**Тема 6.** (10 часова): развијање комуникативне способности, вештина не-насилне комуникације и конструктивног разрешавања сукоба са вршњацима и одраслима, вештина посредовања у вршњачким сукобима.

**Тема 7.** (3 часа): подстицање и оспособљавање за активно учешће у животу школе.

**Тема 8.** (1 час): евалуација, размена мишљења о лекцијама које су на децу оставиле најјачи утисак.

*Пример једне радионице:*

**СНОВИ 1** (радионица је у оквиру Теме)

*ЦИЉ: изражавање унутрашњих садржаја и подстицање маште.*

*1. Деца у паровима својим телима исписују (обликују) слова која знају. Прво једна половина групе то ради а остали погађају које је слово написано, па мењају улоге.*

*2. Шта сањате: „Када спавамо некад сањамо нешто лепо, а некад нешто ружно или страшно.” Размена у круг: „Шта сте ви сањали ових дана: лепо или ружно?”*



3 „*Нацртајте свој најстрашнији сан.*” Размена у круг: свако показује свој цртеж и објашњава шта има на њему.

4 „*Шта да урадимо са страшним сновима? Можемо да створимо помагача који ће то да среди. Сад се сигурно питате како? Ево, овако: затворите очи, опустите се и замислите биће или ствар који ће вам помоћи да поништите, почистите, обришете из главе сан који вас плаши. Може то бити неко биће из бајке, или нека чаробна гумица или нешто што ваша машта може да смисли. Сваки пут кад вам се јави та слика треба само да укључите помагача - сами смислите како. Дајте машти на вољу.*” Размена у круг: Шта су смислили, како се то укључује.

5. *Игре пантомиме: Игра једења.* „*Треба мимиком да покажеш шта једеш. Прво замисли шта ће то да буде, па покажи како се то једе.*” *Остали погађају. Иде у круг, свако дете показује, кад неко погоди, иде се даље у круг.*

### **Грађанско васпитање у другом разреду основне школе**

Предмет ГВ2 је назван „Сазнање о себи и другима 2” и представља наставак започетих процеса у ГВ1. Задаци овог предмета су:

- подстицање развоја самосвести, самопоштовања и уважавања других;
- оспособљавање ученика да препознају и разумеју сопствена осећања и потребе и њихову међусобну повезаност и да штите и остварују своје потребе на начин који не угрожава друге;
- развијање комуникативне способности, невербалне и вербалне комуникације у решавању сукоба и вршњачком посредовању;
- развијање креативног изражавања;
- оспособљавање ученика да упознају непосредно друштвено окружење и сопствено место у њему и да активно доприносе развоју школе по мери детета;
- оспособљавање ученика да упознају и уважавају дечја права и да буду способни да активно учествују у њиховом остваривању;
- развијање и неговање људских вредности.

Методе наставе и упутство за остваривање плана и програма ГВ2 су исти као у ГВ1. Оцењивање је описно, часови се уписују у дневник, оцене се уписују у дневник и у ђачке књижице. Оцене су: успешан и врло успешан. Предмет има статус изборног предмета, као и Веронаука. Настава се изводи према редоследу наставних јединица – интерактивних радионица, којих има 36. Радионице су углавном конципиране тако да се могу урадити за 45 минута, осим неких као што су: Да ли се чујемо? Посредовање у сукобу између дечака и девојчица.

**Тема 1.** (2 часа): увод у грађанско васпитање 2, за родитеље и ученике.

**Тема 2.** (3 часа): међусобно уважавање, уважавање себе самог.

**Тема 3.** (6 часова): осећања: стид, срамота, љубомора, кривица, љубав. Доживљај осећања, експресија, стратегије превазилажења негативних осећања.

**Тема 4.** (2 часа): потребе и изражавање потреба, као увод у ненасилну комуникацију, језик жирафе и змије.

**Тема 5.** (5 часова): упознавање са два различита начина говорења и слушања, диференцијација језика жирафе и змије, као и жирафећих и змијских ушiju, повезивање са препознавањем својих и туђих осећања и потреба.

**Тема 6.** (3 часа): посредовање у сукобима уз примену ненасилне комуникације, сукоби између вршњака и родитеља и деце.

**Тема 7.** (2 часа): планови акције за побољшање квалитета живота у школи, за себе и за друге.

**Тема 8.** (6 часова): упознавање са Конвенцијом о дечјим правима, одговорностима повезаним са тим правима, размена о кршењу дечјих права од стране родитеља, одраслих у школи и од стране саме деце, препознавање негативних стереотипа и ситуација неприхватања неке деце због тога, што се по нечему разликују.

**Тема 9.** (4 часа): вредности и врлине које су деца усвојила, начини презентације тих вредности и врлина у свакодневном животу и кроз анализу ликова из бајки, како се понашати а не кршити основне вредности и врлине, сагледавање важности сарадње и узајамног поштовања.

**Тема 10.** ( 2 часа): евалуација, ја пре и ја после похађања наставе ГВ2 и презентација рада родитељима.

*Пример једне радионице:*

**РЕПОРТЕРИ** (радионица је у оквиру Теме 2)

*ПОЕНТА:* кроз игру интервјуисања деца упознају квалитете којима се одликују њихови другови и уче да о њима говоре са уважавањем.

*1. Уводна игра представљања суседа:* деца седе у кругу, дете које започиње круг каже своје име и воће које највише воли да једе, дете до њега то понови, па каже своје име и свој избор омиљеног воћа. Напр. Ово је Пера и он воли да једе јабуке а ја сам Милица и волим банане, следећи у кругу то понови: Ово је Милица и воли банане а ја сам ...

*2. Водитељ прича причу:* *Мудрост драгољуба или прихватимо себе онакве какви јесмо јер баи такви смо вредни и јединствени.*

*Шетајући кроз свој врт један краљ је открио да у њему дрвеће и цвеће вене и нестаје. Храст је венуо зато што није висок и витак као бор. Бор се сушио од жалости што не може да донесе плод као винова лоза. А винова лоза је венула јер не може да цвета као ружа. А онда је краљ наишао на једну биљку, драгољуб, која је била у пуном цвату и зрачила је свежином и животом. И она му је дошапнула: „За мене је то што си ме посадио значило да ти желиш драгољуб. Да си желело храст, или бор или ружу не би мене садио. Према томе, пошто ја не могу да будем ништа друго до оно што сам, трудио сам се да будем најбољи могући драгољуб.”*

*Коментар водитеља: свако од нас има своју вредност, баи онакав какав јесте.*

*Размена, ко хоће: Какви су им утисци у вези са овом причом?*

*3. Игра интервјуисања: водитељ припреми онолико упитника колико има деце. Упитник садржи име и презиме детета и следећа питања:*

- a) Коју своју особину воли,*
- б) Шта уме добро да ради,*
- в) Где би волео да путује и зашто,*
- г) Шта би волео да сазна, научи.*

*Случајним избором водитељ прави парове. Деца у пару интервјуишу једно друго, записују у упитник и имају задатак да, као репортери, одговоре пара представе групи.*

*4. Завршница: реците нешто лепо оном до себе (говоре онеме ко им седи са десне стране).*

### **Грађанско васпитање у трећем разреду основне школе**

Ово је генерација ученика која је прва кренула са наставом ГВ. Предмет, за разлику од првог и другог разреда, има статус факултативног предмета. Ученици (или њихови родитељи) се на почетку школске године изјашњавају о томе да ли желе да њихово дете похађа наставу ГВ, Веронауке, оба предмета или ниједног. Такав начин опредељивања се примењује само за ову генерацију ученика. Часови се уписују у дневник у делу ваннаставних активности, предмет се оцењује описно, са оценама: успешан и врло успешан.

Начела приступа и метод наставе – интерактивне радионице, су иста као код ГВ1 и ГВ2.

**Тема 1.** (10 радионица): уважавање различитости и особености; уочавање и правазилажење стереотипа везаних за пол, за узраст, за изглед, за понашање.

**Тема 2.** (5 радионица): пријатељство и моралне дилеме у вези са тим; развијање појма пријатељства и моралног расуђивања (крађа, лаж).

**Тема 3.** (9 радионица): појединац и заједница; правила понашања која регулишу живот у заједници; права и одговорности; договарање.

**Тема 4.** (3 радионице): заштита од насиља; ненасилно решавање сукоба: освета, казне које деца добијају од родитеља, насиље у школи.

**Тема 5.** (4 радионице): развијање моралног расуђивања: морална дилема, одговорност за ненамерно учињену штету, лагање да би се избегла казна, да ли циљ оправдава крађу.

**Тема 6.** (4 радионице): развијање еколошке свести; брига о животињама и биљкама.

Напомена: програм почиње са две радионице које су намењене сусрету родитеља, наставника и ученика и упознавању ученика са садржајем предмета и начином рада.

Приметно је да аутори радионица не наводе уводне игре, већ остаје на водитељу да заједно са децом одабере игру за почетак, што може представљати проблем (временски – док се деца сагласе), иако они већ имају искуство са таквим играма и доста их познају. Неке радионице траже више времена од једног школског часа (напр. Дуга, У свету игара, Кад је тешко разумети), па се препоручује једну радионицу поделити на два часа или ако је могуће, посветити настави ГВЗ више од 45 минута.

### **Пројекат грађанин у шестом разреду основне школе**

Од школске године 2002/ 2003 у неким основним школама које су изразиле интересовање да буду огледне школе у извођењу пилот пројекта изводи се настава једног новог предмета под називом Пројекат грађанин. Предмет је предвиђен за шести разред основне школе и има статус факултативног предмета.

Пројекат грађанин уводи ученике у начине и поступке који се користе у демократским политичким процесима. Циљ овог пројекта је да се код љака подстакне развој спремности за активно грађанско учествовање у друштвеном и политичком животу. Ученицима даје знања и умења нужна за активно учествовање у друштвеном и политичком животу, практична искуства о способности и делотворности и развија код њих свест о значају активног учествовања.

Кроз игру и размишљање ученици уз помоћ својих наставника уочавају проблеме своје локалне средине, одабирају оне битне, значајне и хитне. Такође проналазе могућа решења једног одабраног проблема и на тај начин се уче да буду одговорни и храбри грађани друштва.

У току реализације Пројекта грађанин ученици треба да сами, уз мини-малну помоћ одраслих, израде разредну студију о једном проблему који су одабрали да је најхитнији у њиховој локалној средини: општини, месту, школи итд. Битно је да се цео разред сложи око избора теме. Напр. тема коју су изабрали ученици основне школе у Гложану била је „Алкохолизам као болест зависности”. У разредној студији проблем се описује, документује из разних извора (штампа, анкете, разговори, ТВ, итд.), процењују се различите мере за решавање проблеме, предлажу се мере за решавање датог проблема и израђује се план деловања.

Пред крај школске године организована су такмичења између школа које учествују у Пројекту грађанин. Такмиче се ученици у представљању својих разредних студија, где се оцењују усмена представљања студије и документациони део о раду.

Досадашње искуство у спровођењу ГВ у основној школи показује да ученици кроз овај предмет стичу знања и вештине неопходне за свакодневни живот, за суживот са различитим људима, уз пуно уважавање самог себе. Овим предметом је на неки начин допуњена васпитна улога школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Грађанско васпитање за трећи разред основне школе* (2003), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
  2. Игњатовић-Савић, Нада (2001): *Сазнање о себи и другима 1*, Грађанско васпитање за први разред основне школе, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
  3. Игњатовић-Савић, Нада (2002): *Сазнање о себи и другима 2*, Грађанско васпитање за други разред основне школе, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
  4. *Пројекат грађанин* (2003), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Центар за грађанско образовање.
  5. Smith, Alan; Fountain, Susan; McLean, Hugh (2002): *Грађанско васпитање у основним и средњим школама у Републици Србији*, Београд.
- 

**Summary:** Since November 2001-2002 academic year, a new subject Civil Education has been introduced into primary and secondary schools, as the result of international and local events. This was the introduction into the reform of primary schooling, since the very subject had a completely different concept regarding its contents and teaching methods in comparison to other school subjects. In primary schools, Civil Education rests on well-articulated set of workshops, which strongly empower active learning. Subject topics represent exquisite contribution to the component of good upbringing often neglected in our schools. Teachers were obliged to attend seminars for each class, what resulted in high quality training. Descriptive marks are assigned to the subject. In the sixth grade, a new elective subject Citizen, a Project has been introduced in some piloting schools since 2002 – 2003 academic year.

**Key Words:** primary school, Civil Education, curriculum, Civil Education teaching methods.

**Резюме:** С ноября 2001/ 2002 учебного года в общеобразовательные и средние школы введён предмет Граждановедение, под влиянием международных и местных событий. Это было начало в реформу общеобразовательной школы, так как самый предмет по своему содержанию и методике отличается от других предметов в общеобразовательной и средней школе. В общеобразовательной школе учебная программа предмета Граждановедение базируется на хорошо осмысленной базе мастерских, с большим акцентом на активное обучение. Темы содержащиеся в предмете являются исключительным дополнением воспитательной роли школы, которая уже долгое время находится на другом плане. Учителя должны пройти соответствующие семинары, отдельно для каждой параллели, что делает качество обучения учителей более высоким. Отметки по этому предмету носят описательный характер. В шестом классе с 2002/2003 учебного года как факультативный предмет вводится в экспериментальных школах и предмет Проект гражданин.

**Стержневые слова:** общеобразовательная школа, граждановедение, учебный план, методика обучения Граждановедения.

---

## ИСТОРИЈА

---

**МР МАРА КНЕЖЕВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК**

**AUTHOR REVIEW**

UDK: 37.011.3-051"18"929 Popović S. V.

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.135-144

### **СТЕВАН В. ПОПОВИЋ О ЗНАЧАЈУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

**Резиме:** Стеван В. Поповић као надзорник српских школа Будимско-бачке епархије седамдесетих година XIX века утврђује начела којих се учитељ мора придржавати како би што успешније васпитавао ученике. По њему, *учитељ је душа школе* и најбитнији чинилац у образовању и васпитању, које мора, пре свега, бити у *српском духу*.

**Кључне речи:** Стеван В. Поповић, учитељ, Срби, српски дух, образовање, народно васпитање, слобода, просвета.

---

У српској књижевној историји и књижевности за децу готово да је непознато име Стевана В. Поповића. Неправедно је занемарен рад српског патриоте који се 70-их и 80-их година XIX века огледао у књижевном, уређивачком, друштвеном, педагошком и политичком раду.

Стеван В. Поповић рођен је 1845. године у Старом Бечеју и своје прве ђачке дане провео је у Сремским Карловцима из којих је понео љубав према књизи и педагошком раду. Након ђаковања у Карловцима 1863. године обрео се у Пешти као питомац Текелијиног завода, чији је управник у то време био Јован Јовановић Змај. Учио је права у Пешти у којој су већ били Змај, Костић, Ника и Ђока Михајловић, Мита Поповић, Коста Руварац, и у којој је 1862. године основано друштво учених Срба „Преодница”. Именован је 1868. године за управитеља Српске народне школе у Будиму, што је одредило његов даљи животни пут и интересовања. Почео је да преводи букваре и читанке које је издавао угарски Министар просвете Јосиф Етвеш. За управника Текелијиног завода постављен је 1883. године у ком својству је остао све до 1918. године.

Није мењао место боравка, живео је у Пешти, често летујући у Збегу крај Сентандреје. Радна обавеза га је везивала за Пешту, али он сам је био човек немирна духа, увек изнова заинтересован за разне области људског живота, човек необичне енергије који се несебично давао на књижевном, уређивачком, педагошком, друштвеном и политичком пољу, те је често путовао у Нови Сад, Загреб, Земун.

Бавио се педагогијом и дејом књижевношћу, био власник и уредник листа *Српски народна школа*, преводио *Лист за народне учитеље*, издао свеску за педагогију *Школа и живот* (1868), био присутан у политичком животу земље у којој је живео, сарађивао у часописима, припремао чланке за рад у српским народним школама, бавио се књижевном критиком и историјом књижевности.

Стеван В. Поповић положио је заклетву 31. маја 1872. године у Карловцима да ће поверено му звање епархијског школског референта Бачке и Будимске епархије испуњавати „верно и прилежно” у седницама епархијских школских одбора, да ће заступати интересе српског народа у области просвете и радити на унапређењу развитка српских народних школа. Поповић је вредно и савесно радио на пољу просвете, не само увидом у стварно стање школа, већ и покретањем и уређивањем педагошких листова „*Српска народна школа*” и „*Лист за српске учитеље*”, као и свеске за педагогију „*Школа и живот*”, превођењем буквара, читанки и разних уџбеника са мађарског на српски језик уз сагласност угарског министра просвете Јожефа Етвеша. Радио је на успешнијем организовању образовања и прихватио је предлоге учитеља: да се државни надзор школа врши преко Срба православне вере, да се школске књиге напишу новим правописом, да се учитељима повећа плата (од 400 до 800 форинти), да учитељу припада мировина, да у једној школи не буде више од 80-оро деце, да се пишу књижице за децу и да се дају стипендије за даље образовање учитеља. Имао је утицаја на избор учитељског кадра. Подржавао је избор учитеља у појединим местима и препоручивао врховном надзорнику свих српских школа Ђорђу Натошевићу да сагласност за издавање учитељског декрета учитељима које је предложила црквено-школска општина. Бринуо је да сва документација при именовању учитеља буде у складу са прописима. Борио се за опстанак српских школа што се види на примеру школе у Гложанима која је имала само 40 ђака и није могла да плаћа учитеља, па се Поповић обратио Високом народно-школском савету за помоћ и уз подршку и разумевање Ђорђа Натошевића позвао најбогатије општине: Пешту, Будим, Сентандреју, Сомбор, Бечеј, Бечкерек, Кикинду, Темишвар, Панчево, Сентомаш и Нови Сад да са по 15 до 20 форинти годишње три године помажу школу у Гложанима.

У разним чланцима давао је упутства како треба да се организује српска народна школа, који су јој задаци и циљеви и како их остварити. У чланку под називом *Српска народна школа пред Српским народним сабором*, 1870. године,

Поповић указује да је српска народна школа у изузетно тешком, чак критичном положају, да нема основних услова за рад. Има примедбе и на организацију народних школа која не одговара потребама нашег народа, те је обавеза Српског народног сабора да организује школу, да му она постане главна брига, да побољша материјални положај народних учитеља, да административно уреди школе и да организује надзорне службе. Дужност Српског народног сабора је да потражи изворе за материјално обезбеђење школа и: „*Ми очекујемо од Српског народног сабора, не прелазне мере, не допуне и измене дојакошњег школског закона, но нови закон, који ће свестрано уредити све одношаје наше народне школе, према потребама нашега народа и према захтевима времена, у ком живимо*”.<sup>1</sup>

Поповић наглашава да је народна настава и образовање слабо развијено, и да је узрок томе немарност породице да школује своју децу и апатија у друштву које не схвата значај образовања за развитак народа. Народна школа још увек није добро организована, а народна књижевност нема довољно уплива у народу, прекинута је нит у образовању коју је неопходно наставити. Сем тога, Поповић указује да је неразвијена и дечја књижевност која је водила до самог врха просвећивања једног народа. Његово је мишљење и да Срби у Угарској не могу бити присталице комуналне школе, јер се она може развити у државама где је компактан народ, а они морају бранити темеље своје аутономије, односно народни тип сваке просветне установе са циљем да одрже положај српства као народа.

Своје мишљење и предлоге износио је у листу *Српска народна школа* који је имао за циљ размену мишљења о раду и организацији школа, а „српско народно учитељство” у свим крајевима да учествује у унапређењу наставе и образовања, али се исто тако даје важност и мишљењу родитеља и њиховој помоћи на успешнијој организованости школе.

Лист за васпитање и наставу *Српска народна школа* уређивали су и издавали Стеван В. Поповић, народни школски извештач и Димитрије Јосић, уз сарадњу народних учитеља: В. Бакића, М. Бизумића, Ј. К. Борјановића, А. Варађанина, Ђ. Глибонског, П. Дамјановића, П. Деспотовића, А. Докића, Ст. Жекића, Ст. Ј. Милашиновића, Св. Миладиновића, Т. Мирче, С. Ненадовића, М. Нешковића, Ј. Настића, Г. Пешића, Н. Ракића, Ј. Томића и књижевника: др Ј. Јовановића, народног школског извештача др Ђ. Натошевића, професора В. Ђурђевића, медика И. В. Поповића, богослова Ђ. Мургуловића.

Очигледно је да су Поповић и Јосић око листа *Српска народна школа* окупили знатан број просветних радника, учитеља (који су износили своја драгоценост искуства), књижевника, а значајно је да је у раду листа учествовао и др Ђ. Натошевић.

<sup>1</sup> Стеван В. Поповић, *Српска народна школа*, Пешта, 1870, стр. 4 и 5.



Лист је штампан у Пешти, у штампарији Хорњанског и објављивао је: Чланке о васпитању, Чланке о настави и Разне чланке. Стеван В. Поповић је својим прилозима учествовао у све три области. У чланцима о васпитању бавио се образовањем Српкиња и под насловом *Више образовање Српкиња* говорио о значају васпитања и образовања српских девојака – будућих српских мајки које ће васпитавати српску децу.

Да би се један народ развијао, напредовао, неопходно је да има образоване жене, а како наш народ то нема, он и из тог разлога пропада. Он наводи два вида образовања код Срба: родитељи дају женско дете у основну школу да научи читати и писати, а потом га задржавају код куће учећи га ручним радовима и домаћинским пословима спремајући га за удају. Имућнији родитељи омогућавају женској деци нешто „више светског образовања” дајући их у туђину, у такозване *институте*, јер немају виших женских школа у своме народу.

Младе Српкиње одлазе у женске институте у аустријској монархији где су учитељи често и најмљени родитељи. Поповић није задовољан образовањем и васпитањем ових института јер: „*Ми са своје стране искрено изјављујемо, да по нашем мњењу, ниједан женски институт у нашој држави није згодан за образовање Српкиња, а што то доиста није, то није кривица института јер ниједан није ни основан у тој цели да образује Српкиње*”.<sup>2</sup>

Туђи институти нису могли да образују Српкиње, јер су у њима туђи обичаји, туђи језик, туђи дух, а Српкиња треба да буде васпитавана као будући стожер српске породице „*да негује строги морал, љубав к вери својих прадедова, љубав к своме народном језику, љубав к народном обичају, да негује народни дух, који је провејавао наш народ у прошлости, који га одушевљава у садашњости и крепи за будућност*”.<sup>3</sup> Туђи заводи не могу васпитавати српску децу и зато је неопходно да се што пре изграде заводи за образовање и васпитање српске женске деце.

Преводећи *Лист за народне учитеље* Стеван В. Поповић је био упознат са свим догађањима у области образовања у тадашњој Угарској. Његово широко образовање добило је још једну димензију – свестраност. Познавао је законе, уредбе, који су доношени у Угарској, био упућен у избор наставника и сарадника, оснивање школа, објављивање уџбеника, садржај програма, објављивање књига – према томе био је исцрпно и свеукупно информисан из области образовања, што му је свакако много користило на пословима управитеља српске основне школе у Будиму, а потом и школског надзорног референта за Будимско-бачку дијецезу.

Овако богато знање Стевана В. Поповића није остајало неискоришћено, напротив, он га је зналачки користио у развијању српских народних школа, у васпитању српске деце, српских девојака и у укупној организацији српске народне

<sup>2</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1870, стр. 128.

<sup>3</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1870, стр. 130.

школе, о чему је често писао, а понајвише у листу за васпитање и наставу *Српска народна школа*, календару *Орао*, *Српским илустрованим новинама*, књижици *Школа и живот*, с намером да помогне свом народу у образовању, јер је био уверен да нема напретка народу без образовања, да образовање мора бити у духу свог народа, дакле, у духу српског народа.

У Предговору свеске за васпитање под именом *Школа и живот* каже се да ће јој циљ бити да упозна читаоце: „*О васпитању српскога подмладка у српској школи, у српском животу, у духу српскога народа а према цели човечанства*”.<sup>4</sup>

Свеске ће доносити мишљења о српским школама, разматраће питања из књижевног и друштвеног живота која се односе на образовање народа.

Поповићево дугогодишње искуство у раду са децом, његова љубав према деци која су му била најмилије друштво довела га је до закључка да је живот заправо најистинскија школа, да човек учи кроз живот: „*Никада се живот не повија по школи, него ваља проучити – дубоко проучити – а вредно га је проучавати, јер у њему има више мудрости, но што би човек и помислио*”.<sup>5</sup>

Поповић сматра да се човек образује науком и васпитањем упоредо: „*Науци служе поглавито школе и књижевност, а васпитању и школе, књижевност и живот*”.<sup>6</sup>

Желећи да помогне свом народу на пољу просвете и културе он се ангажује на пословима и ван свог радног места. По његовом мишљењу услови да се поправи садашњост и да се побољша будућност су, пре свега: *слобода и просвета* који су народу очњи вид, а народ који нема слободе и просвете живи у мраку. Тај народ нестаје. Сматра да су најнапреднији народи образовани народи, а да је и будућност њихова. Образовањем треба захватити широке народне масе, што значи, развијати народну школу, народну књижевност и народно образовање у народном духу. Снага народа се развија науком и васпитањем.

Посебно наглашава да су родољубиви књижевници помогли боље васпитање подмладка у српској породици, српској школи и у српском животу, те се намеће закључак да српски подмладак треба васпитавати у *духу српског народа*.

Ово начело је толико значајно, по мишљењу Поповића, да је неопходно о њему непрестано писати како би га схватили српски учитељи и српски државници и применили га у српским школама и у животу српског народа.

Поповић сматра да није довољно васпитање српске деце уколико их родитељи науче да говоре српски, да редовно посећују цркву и да одржавају старе српске обичаје, као што није довољно да српски учитељи уче подмладак да изучава српски језик, историју српске књижевности и историју народа – то јесте нешто, али није довољно.

---

<sup>4</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1868, стр. 1.

<sup>5</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1868, стр. 26.

<sup>6</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1868, стр. 3.

Да би учитељи децу васпитавали у духу српског народа треба да упознају свој народ, да упознају обележја српског народа, а то су: *слобода, независност, породица и имање*. Сам начин живота Срба формирао је њихов дух слободним. Они живе у Србији, Босни и Херцеговини, Црној Гори, Далмацији, њихови домови су као соколова гнезда по врлетима, они не подносе збијена и ушорена села. Живећи тако расути по разним крајевима, Срби су и својим обичајима давали неке карактерне црте које нису свуда исте; то је српски, али некако друкчије. Чак и у говору Срби се разликују, истиче Поповић, у нијансама у изговору, у акценту, а то је стога што сваки Србин тежи да буде један бољи од другог. Лична слобода је обележје сваког Србина, а друга његова значајна црта је племенитост. Срби су изузетно племенит народ и то до те мере да због те своје особине често угрожавају интересе сопственог народа. Особине које красе Србе као народ а које треба да негује сваки човек по Поповићу су: да поштује себе, да буде поштен и скроман, стидљив, побожан, да чува и брани своју веру, да чини добра дела, да ради, чува и штеди, да живи природно, да чува кућу, жену и децу, да брани слободу на огњишту и у држави, да се држи договора са својим братом, да воли слободну мисао, да уједињава своју браћу, да се ослања на сродне пријатеље, да воли свој род, и да се жртвује за опште светиње.

Поповић посебно замера Србима што се много туђинштине увукло у њихов живот све под изговором да је то боље, а не воде довољно рачуна о својој природи, јер „није све лоше што је наше” и да српски родитељи, учитељи и свештеници треба да васпитавају српску омладину у складу са следећим начелима:

1. Српско народно васпитање треба да носи на себи печат опште човечанске образованости, да развија Србина као човека онолико свестрано, колико се као човек може развити и образовати.

2. Српско народно васпитање треба да развија личност, да је васпитава као сина једнога народа у духу братства, не правећи разлике, ни по рођењу, ни по имању, ни по сталежу.

3. Српско народно васпитање развија осећај за све што је истинито, добро и лепо.

4. Српско народно васпитање васпитава побожношћу, радом, штедњом, искреношћу, поштењем, озбиљношћу и сталношћу речи.

5. Српско народно васпитање, унапређује личну слободу, буди народну свест, осећање и љубав према ономе што је народно, упознаје са народним благом, народним обичајима и унапређује мисао народног јединства и словенске узајамности.

Васпитање деце, по мишљењу Поповића, није само брига учитеља и васпитача, већ је то народна брига. Васпитање омладине мора бити заједничка брига српске породице, српске школе, српске цркве и српске општине и уколико се не буде заједнички радило на спровођењу ових начела у живот, они ће остати мртво

слово на папиру. За остварење ових циљева, неопходна је воља, жеља, љубав и одушевљење, али су, пре свега, *неопходни људи*. Без добрих учитеља и свештеника не може се постићи циљ васпитања и образовања.

Као надзорник српских школа Стеван В. Поповић је пратио рад учитеља и изузетно тешко му је падало када би видео да учитељ не познаје средину у којој ради. Да би проценио рад учитеља, постављао му је следећа питања: *„Којим наречјем говорите твоје сељаци? Које послове поглавито раде? Како им ти послови утичу на здравље, на живот, на мишљење? Каквих има врлина у твојем селу, какви ли зала и порока, од куда су, шта им је узрок? Зашто се твоји сељаци жадају на господу. У кога имају највише поверења? Зашто не верују адвокату, чиновнику, лекару? Јесу ли твоји сељани побожни, како живе у породици, како одрањују и васпитавају децу, дају ли их на науке или на занате? Како је у вас са јавним моралом, откуда толико Срба по тавницама? Зашто ваше село цвета и напредује?“*<sup>7</sup>

Уколико учитељ не би знао да да одговоре на ова питања, то би значило да не испуњава своју дужност, да није заинтересован за рад, да нема утицаја у средини у којој живи и ради.

У циљу што квалитетнијег рада учитељ треба да познаје положај места у којем живи: климу, биљке, људе, ношњу, обичаје, здравствено стање људи, језик, цркву, наталитет и морталитет, општину, социјално стање људи и села, историју места, историјску прошлост тог народа и његову свест о прошлости, садашњости и будућности. Поред тога учитељ треба да проучава народ, да га воли, да саосећа са њим, да ужива у срећи народа и да осећа његове патње, да се дружи са поштеним, паметним, родољубивим људима. Као личност учитељ треба да буде ведар, да помаже људима, да доприноси увођењу и очувању добрих обичаја. Поповић закључује да је учитељ душа школе. Он мора, пре свега, да добро ради свој посао, да васпитава младе да постану умни, племенити људи, да се срцем и душом ода свом позиву, да васпитава младе за живот, а не за школу.

Велики значај придавао је перманентном образовању учитеља наглашавајући да се учитељ не може и не сме задовољити стеченим знањем, да га мора непрекидно допуњавати, да мора читати, како би што квалитетнија знања пренео својим ученицима у складу са достигнућима у науци.

Поред васпитно-образовне улоге, учитељ има и друштвену улогу, мора да изгради свој однос према општини, али исто тако и да води рачуна о односу према држави. Поповић предлаже оснивање учитељских задруга у циљу задовољавања образовних и друштвених потреба и интереса који се остварују на нивоу општине.

Саветовао је учитеље како да унапреде свој рад, постављао питања у вези њиховог образовања, коментарисао план и програм, а значајно је и да је бринуо

---

<sup>7</sup> Стеван В. Поповић, *Школа и живот*, Пешта, 1868, стр. 25.

о васпитању и образовању женске деце. Улогу мајке у васпитању детета стављао је на прво место сматрајући да она улива детету прва сазнања о човеку и природи. Зато је било логично да мајка буде образована како би своје дете што боље васпитала. Он препоручује поштовање српских обичаја – у кући дете мора да чује прве стихове српских народних песама, да упозна обичаје (славу, Божић, Ускрс) кроз њихово одржавање у породици, да научи да поштује старије, да научи да воли родитеље и породицу, да воли свој народ.

Плашећи се понирања у туђинштину, Поповић непрестано понавља да децу треба васпитавати у српском духу и зато је улога мајке незаменљива, прве речи које дете изговори треба да буду српске, а мати крај колевке треба да пева детету српске песме. Занимљиво је да је и дететово окружење значајно за његово правилно васпитање. Поповић сматра да је неопходно да кућа буде намештена правим српским намештајем, орманима, ћилимима (да миришу дуње на орману), јер се у таквом окружењу лакше упијају сазнања о начину живота свог народа а атмосфера у којој се дете налази је природнија и пуније доживљена.

Васпитавајући своју децу родитељи треба свако на свој начин да утичу на њих. Улога мајке је да васпитава децу у српском духу, а улога оца да буде ауторитет својим синовима, ослонац у животу, а таквој деци учитељ треба да пренесе своја знања. дакле, у васпитању и образовању српске деце треба да учествују мајка, отац и учитељ.

У „Српској народној школи“ за 1871. годину Поповић је да би упознао јавност, учитеље и родитеље, објавио текст Уредбе за српске народне школе по којој су родитељи дужни да своје дете православне вере и српске народности шаљу у српску народну школу од 6 до 12 односно 15 година. Наводе се чланови Уредбе на основу којих следи казна ако се дете не шаље у школу. Прописују се и услови под којима школа ради (један учитељ поучава најмање 30, а највише 80 ученика). Школа траје 6 година са 6 годишњих течајева, а уче се и вештине. Наводе се предмети који се уче, наведен је и наставни план, наставне методе, а одређене су и књиге које се користе у настави. Прописује се ко све може предавати у школи, као и која наставна средства мора поседовати школа, што значи да је одређена систематизација радних места и нормативи наставних средстава. Одређен је календар рада и дана којим су утврђени одмори, почетак и завршетак школске године као и недељни фонд часова.

Уредбом је утврђена и повторна школа у трајању од 3 годишња течаја, да сва мушка и женска школска деца уколико после 11. или 12. године не пређу у другу школу нити се приватно уче, морају ићи редовно до своје 15. године у повторну школу, зими 5, а лети 3 часа седмично, а сваке недеље и празника најмање по два часа. У овој школи проширују се стечена знања из основне школе и допуњују онима за живот неопходним.

Уредба утврђује материјалне трошкове школа, изворе тих средстава и висину плата учитеља. У другом делу Уредбом је утврђено које услове мора да

испуњава учитељ што се тиче школске спреме, као и начин пријема, расписивање течаја и избор учитеља, права и обавезе, плата, одмор, накнада за време боловања и пензионисање. Дефинисано је и стручно оспособљавање и формирање учитељског збора. Трећи део Уредбе одређује начин и услове образовања српских народних учитеља, односно рад српских народних школа. Четврти део Уредбе уређује надзор и управу над српским народним школама као и њихову територијалну организацију, по којој све српске народне црквено-школске општине у оквиру једне епархије чине један школски округ, а сви Срби православне вере у оквиру једне месне православне црквене општине чине једну школску општину.

Слободу и напредак српског народа треба да жели сваки појединац, а народ је скуп појединаца и допринос сваког појединца чини напредак народа у целини. Снага појединца и народа развија се у породици, школи и животу и зато треба развијати српску породицу да буде колевка љубави према своме роду – из српске породице дете се богати знањем и умењем у школи, а тај узвишени посао припада учитељу. Учитељ неуморним радом и примером, жељом за непрестаним учењем и напредовањем треба да буде узор својим ученицима.

Народни учитељ прати све појаве у породици и у животу, он образује будуће осниваче породице, будуће раднике у животу и зато: „У српској школи носиоца духа и живота њезина јесте народни учитељ”.<sup>8</sup>

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грчић, Јован (1903): *Историја српске књижевности*, Нови Сад.
2. Грчић, Јован (1918): *Стеван В. Поповић*, Књижевни југ, бр. 5
3. Иванић, Душан (1988): *Забавно-поучна периодика српског реализма*, Јавор и Стражилово, Нови Сад: Матица српска.
4. Петровић, Вељко (1928): *Стеван В. Поповић*, Станојевић, Ст. Народна енциклопедија српско-хрватско-словенска, III књига, Загреб: Библиографски завод.
5. Поповић, В. Стеван (1870-1872): *Српска народна школа*, Пешта: штампарија Хорњанскога и Трегера.
6. Поповић В. Стеван (1868): *Школа и живот*, Пешта: штампарија Хорњанскога и Трегера.

---

**Summary:** During the seventieth in the XIX century, acting as a supervisor of Serbian schools in the Budim and Backa Eparchy, Stevan V. Popovic established certain standards for teachers to follow in order to become more successful educators. According to him, *teachers are the hearts*

---

<sup>7</sup> Стеван В. Поповић, *Српска народна школа*, Пешта, 1872, стр. 18.

*of schools and crucial factors in education, which by no means, should be conducted in Serbian national spirit.*

**Key Words:** Stevan V. Popovic, teacher, the Serbs, Serbian spirit, education, national education, freedom, education.

**Резюме:** Стеван В. Попович как инспектор сербских школ Будимско-бачкой епархии в семьдесятых годах XIX века устанавливает правила которых учитель должен придерживаться в целях более успешного воспитания учеников. По его мнению, *учитель является душой школы* и самой важной его составляющей в процессе образования и воспитания, которые, прежде всего, должны быть в *сербском духе*.

**Стержневые слова:** Стеван В. Попович, учитель, Сербия, сербский дух, образование, народное воспитание, свобода, просвещение.

**ДР ДРАГО ПАНТИЋ**

Учитељски факултет

Београд

UDK: 37.011.3-051 Jovanović-Zmaj

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.145-149

**ЗМАЈ – ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ КАО ПЕДАГОГ**  
**Фрагменти из „Збирке педагошких расправа”**  
**Мите Нешковића, Нови Сад, 1892.<sup>1</sup>**

Историја вас питања представља један део културне историје у народу. Брижљиво, систематички, научно обрађена, даје нам ону верну слику о томе, уколико је језгро народа умно и морално развијено – уколико је народ за културно унапређење пријемљив и способан.

Али наша књижевност готово још не зна за то поље – она на томе још ни отпочела није свој рад. А то је недостатак који и самој педагошкој књижевности код Срба немилице ломи крила. Она се све дотле свежим, слободним полетом надахнути не може, док год се и код нас о историји васпитања не почне озбиљно мислити, али и радити.

Данас је цео образовни свет управио свој поглед на школу и науку, које се њоме бави. Већ се у опште почело правилно да оцењује узвишена школина мисија у општем светском колебању, али време, кад ће она тачно да изврши ту своју мисију, још је испред нас у недогледу. Том добу претходе многи послови, многе реформе и многе жртве. А један од врло важних услова је овај: Педагошка струка у опште мора да се обради и усаврши као знаност за себе. Раденици пак на пољу народног васпитања и образовања морају бити само они, који ту, тако обрађену педагошку знаност темељито изуче.

---

<sup>1</sup> Мита Нешковић: „Збирка педагошких расправа/Змај Јован Јовановић као педагог, стр. 9–69/, Нови Сад, 1892. Под истим насловом, као један листак из историје васпитања у Срба, овај рад је наградила Матица српска и објавила у 149. и 150. књизи „Летописа”.



Тим путем извојеван је углед свакој знаности и сталежу. А без тога ће и педагогија са учитељством остати и на даље предмет, на који се мотри више из милости него из поштовања.

Али на педагогији има још много да се ради, особито код Срба. Јер док су други подигли већ и саму педагошку зграду, ми нисмо обрадили ни прва темељна камена. Ето, историја васпитања у Срба још је у дубоком сну, мада је она најпоузданији темељ за даље успешно делање.

Пре свега повесница нашег народа – као и свуда – пружа нам за тај посао прво поуздано градиво. Али оделито проучавање српског народног живота, испитивање његових породичних, општинских и друштвених одношаја, а понаособ изучавање наших, далеко чувених народних умотворина, отвара нам богату ризницу чиста педагошка бисера.

Осим тога, дела многих умних књижевника и код нас су богато напојена зрелим назорима, који се посредно, или непосредно тичу самога васпитања. Па онда је и Српство имало леп број заслужних мужава, који се искључиво бавише педагошком струком. И поред свега тога, све то драгоцено градиво лежи још и данас растркано, неиспитано, критички необрађено.

Према томе мучно је доиста запливати у такви рад. Али ја се ипак одважих, да покушам испитати листак, који би можда смео пристати уз каснију прибрану грађу за историју васпитања у Срба. А за тај почетак изабрах умотворине човека, који је несумњиво осигурао себи место у историји васпитања. Тај човек јесте наш најженијалнији песник, Змај Ј. Јовановић.

Песници, умни, женијални, родољубиви – *прави песници* и нису друго до васпитачи свога народа... Такову дакле снагу историја васпитања не сме, а и не може превидети.

Људско васпитање напредује с временом. Општа култура и васпитање, две су дакле снаге, које се узајамце допуњују. Јер васпитање је онајјача полуга за ширење културних пробитака.

Друго, опет важно обележје човечјег друштва изражено је у његовој подели на разне народности. Нека се сваки заноси чиме зна. Али свакојако је истина ово: Човеку уопште најмилије је кретати се, живети и делати у друштву, чија су сва срца испуњена сродним, од искона пренашаним и наслеђеним осећајима; чија се душа загрева једним истим идејалом. Зато слабити, или чак и угушивати ту љубав, значи уништити, не само родољуба, него и човека. Материно крило почетак је свесна детиња живота. Тако исто у свесној, разумној, љубави према роду, рађају се најлепше врлине и за цело човечанство.

Већ је очевидно, да све упињање и сиљење моћнијих народа смера једино на то, да на штету других прошире и ојачају своју народност.

У нашој струци је једно важно дидактичко правило, без чијег уплива нигде нема права напретка. А то је правило: „Љуби свој позив!” Па како сваки су-

времени педагог ово правило схватити и разумети мора, оживело је оно и у души нашег Чика-Јове. „Љуби свој позив!” за наставнике је толико, колико „Љуби повелу рену ти децу!”

Змај се – особито у последње време – готово искључивом оданошћу пригнуо млађаном српском свету. Сме се рећи, да је за кратко време засновао читаву омладинску – дечју књижевност у нас. Где да нађемо тог неуморног покретача толике оданости према дечјем животу па још код тако великог песника, као што је Змај?

*Ал не могу вама свима  
Приденути овај цвет  
Ма да грли душа моја  
Цео, цео дечј’ свет.*

Душа његова би да обгрли цео нежни дечји свет. Она мири најчистијом љубави према тој свежој, безазленој и веселој дружини. Змај дакле љуби децу и то истински, непомућено. А тек у тој и таквој љубави условљен је прави успех којим је песник за себе привезао сав дечји свет. То значи: У чика Јове живи снага, која потпуно карактерише добра васпитача.

Дакле, сваки васпитач мора добро познавати дух, тело, особине, моћи – сав живот детињег света.

Змајеве песме у главном не казују деци ништа новог. У његовим песмама нема ничега, што би необично изненадило мале читаче. Све, што се ту опева, све су то деца сама собом преживела. Све је то црпљено непосредно из њихова властита живота.

И заиста, дивно је мотрити, како се Змај креће у том ведром дечјем свету као у своме рођеном дому. Та он му потпуно разуме сваки покрет и откуцај. Изгледа ми, да Змај пре сваке песме наслони тихо на детиње срце. Дете би и само да му шапне, шта га раздрагава. Али његова нејака памет још не зна да нађе згодна израза своме осећају. Но песник одмах по откуцају детиња срца схвати сваки његов осећај. Он му нађе и удесан израз, те све то слије у песму. Дете у тој песми упозна свој рођени осећај, свој рођени израз, око кога се толико мучило, да га пронађе у души.

Грдно греша сваки ко суди, да је школа довршила свој посао већ тиме, кад деца добро науче читати. Тиме она још није ни на по пута. Много је важније, да омладина у школи научи књигу *разумети*. То је једини начин, да се позна права вредност књиге, да је младина пригрли, те да се њоме касније у оном правцу унапређује, којим ју је школа упутила.

И та данашња школа у том своме племенитом раду нема искренијег помагача, него што су чика-Јовине песме. И који родитељ заједно с децом да се не радује, читајући, нарочито Змајеве песмице! Тада се зрео човек чисто и сам враћа у оно сретно детињско доба. Ту га на ново, са свим из близа посматра и упознаје.

Тако је дакле Змај један од оних трудбеника, који најлепшим начином измирују децу и родитеље са школом. А то је онда пут, да се породица и школа зближе, опријатеље и споразуму, а све на добро самог народа.

Али да рекнем одлучно: сме ли се о Змају говорити, као о педагогу? У почетку овог одељка рекао сам, да ми ваља бацити општи поглед на чика-Јовине песме. А тиме дођох до ових резултата:

1. Чика-Јова љуби Српцад и то свом снагом својих осећања.
2. Чика-Јова познаје потпуно живот својих љубимаца. А колико му је стало до познавања и проучавања тог живота, боље сведоцбе не треба, но што је прикупљање безазлених дечјих изрека.
3. Чика-Јова својим песмицема спрема нови свет, који ће народну књижевност да сматра као душевни насушни хлеб.
4. Чика-Јова својим радом подстрекава и оспособљава српске родитеље, да се са више љубави и воље, да се бољом спремом прихвате најсветијег им позива – васпитавања своје деце.
5. Чика-Јова у омладини загрева, а у народу утире пута симпатији према најважнијој просветној установи – према народној школи.

Из овога нека сваки по души оцени, да ли су ово моменти, преко којих се гледе васпитања може ћутке прећи? Ја сам дакле са своје стране осведочен, да износим непобитну истину с речима: *Змај-Јован Јовановић стекао је несумњиво право, да се уврсти у ред угледних српских педагога.*

Модерна педагогија у народоносном васпитању држи се принципа: Ко не поштује туђу народност, није достојан ни своје. Младом нараштају ваља проширити душевни видокруг, да у страсној неразумној оданости према свом народу не заборави, да је још и драгих народа на свету, којима је исто тако мио и драг њихов опстанак и напредак. За то се сувремена педагогија и стара, да у тим правцу својим редом одмерено наглашује и општи сувремени дух у свету. У ком правцу Змај утиче на српску омладину у овом питању?

Змај је Србин свом душом. Није дакле чудо, што је прегао, да и у млада српска срца пресади ту своју племениту љубав према народу. Читајући те родољубиве песмице сваку за себе редом, без сумње да и тако успешно упливишу на читача.

Знамо, а и добро је да знамо, да Србин није само Србин. Он је и Словен. Овај факат опомиње српске васпитаче, да се чувају једностраности. Сви словенски народи имају своју стару заједничку прошлост. А та некадашња заједница веже их и данас братским успоменама и осећајима. Зато је и потребно, да се ови пазе као једна велика породица. Да ова истина у нашем народу што боље оживи, и о томе се чика Јова искрено стара.

Мазно дериште, које у свему руководи његова ћудљивост, не поштује никог, па ни родитеље. Оно постаје робом своје слабости, а цела му околина

робом његове ђудљивости. Ову истину чика-Јова је врло zgodно нацртао у песми „Материна маза”.

Крајна васпитна цел је у томе, да се појединцима однегује *морални карактер*.

Прави, истинити карактер равна се сасо према захтеву, тако-зване: *моралне послушности*.

Мудро управљање с децом увек доноси богата плода. За такав успех врло је важно да се у деци оснажи и пречисти воља оним огњем, који уништује олош, а прекаљује истину. А то је знање, наука и образовање.

„Учитељу, очи соколове,  
Тебе свако мудрој главом зове,  
Главом мудрој и небеском душом,  
...”



ДР СТОЈАН БЕРБЕР

Учитељски факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 949.713"16":929 Janković S.

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.151-161

## ИСТОРИЈСКИ ПОДАЦИ О УСКОЧКОМ СЕРДАРУ СТОЈАНУ ЈАНКОВИЋУ

**Резиме:** О Стојану Јанковићу, ускочком сердару из Равних Котара, до сада је писано углавном у коментарима народних јуначких песама. Нешто више саопштио је Бошко Десница, потомак Јанковића по женској линији, а штогод података, слабије кориштених, налази се разбацано у различитим штивима и документима који се односе на ускоке из Далмације. Сумирајући, анализирајући и повезујући досадашња сазнања, аутор је сачинио целовитију биографију овог знаменитог јунака, који је остао забележен у народним јуначким песмама као један од најупечатљивијих ликова српске историје али и српске епске поезије, које су и данас присутне у образовном процесу учитеља.

**Кључне речи:** Јанковић, кавалир Јанко, Стојан Јанковић, ускоци, Равни Котари.

---

**Стојан Јанковић** је познати ускочки јунак и сердар из Далмације.\* У млетачким архивима назива се и *кавалир Јанко*. Негде се помиње и као Стојан Митровић, с обзиром да му се отац Јанко презивао Митровић.

Прве помене о Стојану Јанковићу као чувеном ускоку оставио је Вук Караџић, који у својим књигама вели да Стојан Јанковић није могао бити ратни друг Илије Смиљанића јер је Илија, као старији, био ратни друг Стојановог оца Јанка, па у коментару запажене песме *Женидба Стојани Јанковића* додаје:

---

\* Глигор Станојевић пише да се у то време „географски појам Далмације поклапао са територијом под млетачком влашћу на источној обали Јадранског мора, изузев Боке Которске” и да „с обје стране млетачко-турске границе у Далмацији живио је један исти народ са идентичним погледима на живот и свијет” мада различите вере, односно да је Далмација, од пада Босне и Херцеговине под турску власт, постала вечна крајина и предзиђе Венеције. „Нигдје, – пише он – на нашем данашњем државном простору није било толико крви, насељавања и расељавања”.<sup>10</sup>

„Малоприје сам напоменуо, да су Млечићи 1669. године признали јунаштво Стојана Јанковића и поставили га сердаром над морлацима; последије су му одредили 29 дуката плате на мјесец и осим другијех различнијех поклона дали му златну колајну и два сина поставили му капетанима. Био је 14 мјесеци роб у Цариграду, па њекако утече и дође здраво у Котаре; и последије опет бијући се с Турцима погинуо је од пушке...”<sup>1</sup>

А Војислав Ђурић у предговору своје *Антологије народних јуначких песама* (1977) пише:

„Стојан Јанковић је – како се види из историјских докумената – један од двојице или тројице најзнаменитијих вођа котарских ускока. Одликовао се у многим борбама против Турака за време дуготрајног кандијског рата. У једној од тих борби (код Обровца. 1666) пао је у турско ропство и провео у Цариграду четрнаест месеци. За ратне заслуге млетачке власти дале су му високо одликовање и имање у Котарима. У периоду мира између кандијског и морејског\* рата имао је задатак да као најистакнутији ускочки старешина спречава нападе ускока на Турке. Зато је једно време – кад се његов брат Илија Митровић одметнуо од млетачких власти и почео на своју руку да ратује против Турака, – био интерниран у Млечима. По избијању морејског рата, с успехом је предводио котарске ускоке и одликовао се у низу сукоба с Турцима. Погинуо је у нападу на Дувно 1687.”<sup>2</sup>

Ови штури подаци су углавном тачни, мада не у потпуности. Прво, Стојан Јанковић је као млад ратовао раме уз раме са својим оцем Јанком, па је тако ратовао и са старијим од себе Илијом Смиљанићем (Вук. дакле, грешни), односно Стојан је био заробљен од Турака, али не код Обровца, већ код Сињског Обровца, што су различита места (дакле, грешни В. Ђурић).<sup>3</sup>

Према подацима којима данас располажемо биографија ускока Стојана Јанковића може се извести знатно детаљније него што је то учинио Вук Караџић или неки потоњи историчари и историчари књижевности. За то највише треба захвалити Бошку Десници, потомку Јанковићевом по женској линији, који је писао о Стојану и ускоцима, али и преводио исписе из млетачких архива о ускоцима.

Стојан Јанковић је рођен је у Жегару, на ониској и врлетној планини Буковици, изнад реке Зрмање, а недалеко од православног манастира Крупе, вероватно око 1636. године. Само село изнад плодног Жегарског поља, у који су Срби радо ускакали са турске територије из околине Динаре, где је вековима била турско-млетачка граница, па се претпоставља да су и Јанковићи отуда пристигли, односно његов деда Митар. Имао је брата Завишу и, најмлађег, Илију.

Када су Турци у време Кандијског рата заузели Жегар, Стојан је као момчић, заједно са оцем харамбашом Јанком Митровићем (рођен око 1614 г., такође у Жегару) и око 70 жегарских породица, ускочио јуна 1648. године на млетачку територију, у мало село Будин код Поседарја.

\* Оба турско-млетачка рата, која су вођена да би се Млечани потиснули из Средоземља, беху дуготрајна: Кандијски рат (Кандија = Крит) трајао је од 1645. до 1669, а Морејски (Мореја = Пелопонез) од 1684. до 1699. године.

Јанко Митровић, који је имао старијег брата Вукадина (такође харамбаша)\*, успешно је ратовао у друштву са ускочким харамбашом Петром Смиљанићем (који је прешао у Равне Котаре нешто раније, вероватно 1647. г. и то из Лике, од Удбине) и његовим синовима Илијом и Филипом, али и са харамбашом Илијом Миљковићем (који се такође помиње у млетачким документима тога времена и чије подвиге народни певач често приписује његовом имењаку Илији Смиљанићу). Године 1651. Јанко Митровић се описује у историјским документима као син покојног Дмитра (Митра, отуд -Митровић). Каже се да је старости око 35 година и да је уписан у лаку млетачку коњицу са мером хлеба на дан док траје рат.

У истим документима се каже за Стојана Јанковића да је „нејаки Стојан, син Јанка Митровића” већ 1650. г. почео да прима млетачку плату од 4 дуката месечно, што је 1653. г. повећано на 6 дуката, а то недвосмислено говори да се истицао својим јунашtvом у борбама против Турака.

Епитет нејаки, наравно, није означавао слаботињу, већ особу која још није пунолетна.

У епским песмама је и та појединост о Стојану сачувана. У песми „Јанко од Котара и Мујин Алил” у којој Јанко позива на мегдан Алила од Кладуше, казује се:

„Каде Турци у поље дођоше,  
те се мало рахат учинише,  
Јанко зове нејака Стојана:  
*О мој сине, дијете Стојане,  
иди, сине, у турску ордију,  
те поздрави од Кладуше Муја:  
нек изведе нејака Алила,  
нек изведе пољу на биљегу,  
да сабљама мегдан под ’јелимо,  
нека виде војске обадије  
ко ће коме очи преварити,  
ко ли кога прије погубити.”*

Млађани Стојан ратовао је, уз свога оца, и у друштву Илије Смиљанића, који је, као старији и искуснији, постао харамбаша 1648. г., након што му је отац Петар погинуо у великој изгибији ускока код Грачаца\*\*.<sup>34</sup>

С обзиром да је у тим бојевима Стојан стицао искуство будућег великог ратника, вреди поменути да су јула 1651. г. Стојанов отац Јанко Митровић и Илија

\* Вукадин је погинуо пре Стојана. Он је био онај харамбаша којег су Турци, упавши у Равне Котаре 1648.1., били опколили код Зечева, па му, на наговор Илије Смиљанића, притекао у помоћ чувени Вук Мандушић и у неравној боју јуначки погинуо заједно са харамбашом Јованом Шандићем.

\*\* Тада је заседу ускоцима поставио непомирљиви ускочки противник Јусуф-бег-Филиповић, који се крвнички обрачунао са заробљеницима. Док је Петар Смиљанић јуначки погинуо, догле је ухваћени рањени харамбаша Стеван Суботић жив одеран и рашчтвoren, а неки ускоци су и на колац набијени. Јусуф-бега су касније ухватили Петров син Илија и Јанко Митровић, али је замењен за талијанског племића.



Смиљанић поразили код Биљана и Кожловца турску војску од 5000 војника, која је била ударила на Равне Котаре, те да су 1652. г. године нанели пораз и турској војсци код Ливна, када су посекали 300 Турака и 120 заробили. Наредне године одбили су Турке који су кренули на Задар. Године 1654. двојица харамбаша су пустошили турску Босну, а потом су учествовали у нападу на Лику и спалили село Ондић у коме је живео убица Илијиног сина. Међутим, при повратку страдао је од турске заседе, на велебитском масиву Вучјак, Илија Смиљанић, тада већ сердар, који је ишао пешице на крају чете и био изненада нападнут с леђа.\*

Јанко Митровић након тога наставља да сарађује са харамбашом Илијом Миљковићем. Године 1658. њих двојица су учествовала у одбрани Задра од босанског паше.

У фебруару 1659. г. дошло је до жестоког боја ускока са Турцима на реци Цетини. када су рањене обе харамбаше, и убрзо од рана и умрли.

Након смрти Јанкове за харамбашу је исте године произведен његов син Стојан, који је тада имао око 23 године и велико ратничко искуство.<sup>5</sup>

Стојан Јанковић је и као харамбаша учествовао у сталним борбама на Крајини, у којима је предњачио храброшћу и лукавством. У тим сукобима са ускочке стране истичу се и харамбаше Вук Мочивуна, Јанковићев кум, и Шибенчанин Цвијан Шарић. а са турске стране Јусуф-бег Филиповић, Алија Бојичић\*\* и други јунаци познати из народних песама или историјских докумената.

Деветог марта 1666. г. Стојан креће у поход на турску територију заједно са још неколико харамбаша. у организацији харамбаше Цвијана Шарића. Око хиљаду ускока, што коњаника, што пешака, тада је, приликом неопрезне пљачке, упало је код Цетине, у близини Сињског Обровца, у турску заседу. Долази до великог окршаја, у коме се ускоци нису најбоље снашли јер су многи били млади и нису имали ратног искуства. Задарски ускоци из Равних Котара, који су се под вођством харамбаша Стојана Јанковића и Миљковића враћали са великим пленом нису се поколебали ни одступили кад су нагазили на заседу, већ су и сами одмах ушли у бој. Међутим, и поред срчаности коју су ускоци показали, већа турска сила их је успела да растури. Страдало је у том боју око 400 ускока, а при изгону Турака који су продрли у Равне Котаре погинуо је и Вук Мочивуна. Харамбаше Јанковић и (Матија?) Миљковић\*\*\* допали су ропства и, као јунаци

\* Глава му је, као и других знаменитих јунака (Стеван Суботић, Бајо Пивљанин), послата султану у Цариград (главе Вука Мандушића и Вука Мочивуне доспеле су до најближих паша). После Илије сердар је постао брат му Филип Смиљанић, који је убрзо страдао у тучи са млетачким војницима (1656).

\*\* Алија Бојичић погинуо је са неколико Турака 1663. г. на Цетини. Награђени су од млетачких власти за то харамбаша Михајло Миличевић и барјактар Ђурађ Раднић.

\*\*\* Миљковићи се у народном предању мешају са Смиљанићима, што се одразило и у народној песми „Ропство Јанковић Стојана” у којој се као роб помиње Илија Смиљанић. У историјским документима о ускоцима забележени су и Петар и Илија Миљковић. Као харамбаше и сердари помињу се и Милковићи (Миљковићи?).

на гласу, послани су на поклон султану у Цариград, који их је прихватио као своје робове, који се, за разлику од других, нису могли откупити!<sup>4,5</sup>

После 14 месеци проведених у Цариграду (а не девет година и седам месеци, како се пева у народној песми) Јанковић и Миљковић су успели да искористе смањену турску будност због боравка непопуларног султана Мехмеда IV у околини старе престонице Једрена, где је боравио ради лова и разоноде,<sup>7</sup> па су побегли – не зна се да ли копном или морем – у лето 1667. г. и поново се појавили у Котарима, што је снажно одјекнуло у европском хришћанском свету, с обзиром да је то био несвакидашњи подвиг. При бекству Стојан је убио Халил-бега Дураковића, сина турског великаша, а чим је стигао у Котаре поново се ставио на чело ускока и наставио да ратује, пустошећи турске територије.\*

Кад је 1669. године завршен Кандијски рат, задарски генерални провидур за Далмацију и Албанију Антонио Приули писмено је посведочио о Стојановој храбрости, наводећи његова јунаштва, а млетачки дужд Доменико Контарини је издао дукалу (диплому) 1670. г. којом Стојана Митровића предлаже Сенату за *витеза Св. Марка* (Свети Марко је заштитник Венеције, која се називала и Република Светог Марка), што је Сенат и усвојио, подаривши Стојану златну колајну у вредности од 100 дуката и посебну доламу.

Као Стојанови подвизи у рату помињу се том приликом следећи: погубио је Али-бега Дуракбеговића, одсекао главу Речеп-аги Филиповићу код Цетине (Филиповићи – српска потурчена породица из Гламоча – били су, као што је већ речено, чувени турски јунаци), посекао је Агу Велагића у Рудопољу (Велагићи су и данас велико место код Босанског Петровца) и Халагу Пајалитовића на книнском пољу Косову и „многе друге”, стекао више робова и „душману нанео знатне штете”<sup>4,5</sup>

Августа 1670. г. Стојан Јанковић за своје јунаштво добија од Млетака као награду знатне комплексе земље (400 гоњала, што је преко сто хектара; *гоњал* – 2593 m<sup>2</sup>) у Равним Котарима и куће у насељу Ислам Грчки, што је претходно припадало Турчину Јусуф-аги Дурићу. Пошто је при турско-млетачком разграничењу следеће године Ислам, у који се Стојан био преселио, припао Турској, он добија заузврат кућу у самом Задру, у Рајској улици (Paradiso).

Дружи се у то време са Бајом Пивљанином када се овај 1674. г. преселио из Истре (куда је са својим хајдучима био измештен из Боке Которске, а према споразуму Турака и Млечана) у Задар и са њим се орођује удавши сестру Анку за Бајовог брата Митра.

\* У доступним документима није забележено којим путем су наши јунаци побегли, да ли морем или копном. Мада би лакше било побећи као „слепи путник” на каквој млетачкој галији, вероватније је да се у стварности збило онако како народна песма казује, а што се можда певало већ у оно време: да су Јанковић и Миљковић успели да се домогну коња и новаца и да су, знајући турски језик и представљајући се као Турци, побегли копном, замећући трагове. Не би било чудно да је и сам Стојан подстицао гуслање такве песме.

Са женом Винком (или Вуком?) изродио је Стојан синове Николу и Ђурђа и кћер Анастасију. Јуна 1676. године, а према хроници Задранина Теодора Риналдија, у наступу љубоморе убио је супругу, коју је, наводно, затекао како греши са неким његовим пријатељем: љубавник је, иако рањен из Стојанове кубуре, успео да побегне, а жена Стојанова је издахнула након три ударца сабљом. О самом чину остала је прича код потомака Јанковића, односно Десница, да је наводно Стојан био без разлога љубоморан, јер је његов кум учич одласка у Венецију био дошао да се опрости и поздравља, али пошто Стојана није било код куће он се тада заприча са Винком и приупита куму шта да јој из Венеције донесе, а она му, задигавши сукњу, показивала обућу какву је желела и то баш у моменту када је бануо Стојан!<sup>4</sup>

Изгледа да Јанковић за своје недело није одговарао властима, односно да је имао сведоке о оправданости свога поступка, јер се исте године оженио са Антонијом Реци, Гркињом, грко-католикињом по вероисповести (православци који признају папу за врховног поглавара), са којом је имао децу Магдалену, Јанка, Марију и Слободана\*, који су рано поумирали, али и сина Константина, који га је надживео.

Стојан Јанковић је био неписмен, али то није сметало да године 1681. буде од млетачких власти именован сердаром свих Морлака (односно ускока), са тада великом месечном платом од 25 дуката.

Након пораза Турака под аустријским Бечом у јесен 1683. г. у Равним Котарима и Книнској Крајини долази до метежа народа и устаничког гибања које предводи Стојанов брат Илија Митровић, о коме је остало предање да је био врло немиран и неукротив. На кратко су му се били придружили и Бајо Николић–Пивљанин и Бајов брат Митар. Да би се Илија смирио и избегао рат са Турцима, млетачке власти октобра конфинирају Стојана у Венецију, што говори да је изгледа и сам Стојан подстицао ратничке ускаче страсти. Његово склањање из Равних Котара делује смирујуће на вође устанка, па Млечани већ у децембру враћају Стојана кући. До тада је добар део северне Далмације под контролом ускока. А када је и Венеција, ушавши у савез са Аустријом, објавила рат Турској у пролеће 1684. г. Стојан се поново налази на бојишту.

У лето исте године рањен је у руку при сукобу ускока са турским пљачкашким одредом код Книна. Том приликом погинуло је око 120 Турака.

Августа је, заједно са сердаром Смољаном Смиљанићем – сестрићем покојног Илије Смиљанића\*\* – и 5000 ускока, похарао Гламоч и дворове алајбега Филиповића, а у повратку је код Грахова разбио војску босанског Мазул-паше.

\* Слободан је забележен у талијанским списима као Либерон. По томе правник и писац Слободан Јовановић не би био први Србин са тим именом. како се, иначе, често тврди!

\*\* Смољан Смиљанић, Стојанов ратни друг, I био је велики јунак, а сердарство је добио после смрти Филипа Смиљанића. Презиме је узео по ујаку Илији. Народно предање је многе његове подвиге приписало Илији Смиљанићу, стопивши на тај начин те две личности у једну. Након смрти Смољана Смиљанића место сердара доњих Равних Котара припало је Божи Милковићу (1688).

Био је са Смољаном Смиљанићем и у пролеће 1685. г. у нападу на Сињ, када је млетачка војска потучена од надмоћне турске војске коју су предводили херцеговачки и босански паша, па се млетачки командант генерални провидру Петар Валијер једва спасао бекством.

Исте године у лето упао је Стојан Јанковић са својим Морлацима успешно у турску Лику и пустошио је, а потом је одређен да са 800 ускока штити планинске прелазе од босанских Турака.

У јулу исте године продро је дубоко у турску територију у западној Херцеговини, нападајући Читлук и Љубушки.

Потом опет креће према Лици, на Грачац, у договору са аустријским генералом из Карловца, али је аустријска војска закаснила, па напад на град бива одбијен.

У септембру продире Стојан Јанковић са ускоцима у Босну до Вакуфа и Билаја, одакле преводи мноштво православних Срба на млетачку територију.

Само у години 1685. превео је Стојан Јанковић преко 5000 ратника са турског подручја на млетачко и тако оснажио своје ускочке одреде.

Јануара 1685. Јанковић је са 2000 људи напао лички Лапац, запалио дворе Ибрахима Пашића и заробио бихаћког Идриз-агу, а са собом повео преко хиљаду нових ускока, који су смештени у Брибир и Островицу.

Јула исте године са 5000 пешака и 1500 коњаника напада Ливно. Тада је под Гламочем посечено 200 турских коњаника.

Септембра Стојан Јанковић и сердар Смољан Смиљанић опустошили су поново околину Ливна и убили чувеног турског четобашу Каралију.

У новембру су Стојанови синови Никола и Константин именовани за команданте регименти (пешака, односно коњаника), па Стојан врбује људе и за њихове одреде.

У децембру је пресрео Турке из Книна који су под командом Осман-ћехаје Ђеврсковића продрли до Перушића, отео им плен и убио барјактара Селама Топића.

Учествовао је и у освајању Сиња.

Име Стојана Јанковића уносило је страх у непријатељске редове, а радост у душе Срба и хришћанског света.

Сам српски патријарх Арсеније III Чарнојевић намеравао је 1686. г. да у Далмацију, у договору са Стојаном, пошаље као помоћ и охрабрење Српству својих 100 наоружаних коњаника.

Успешно ратују и Стојанова браћа Завиша и Илија.

Крајем јануара 1687. г. Стојану умире жена Антонија.

Почетком августа Стојан је опустошио са ускоцима Лику и Крбаву.

Овај чувени ускочки старешина, опеван у бројним српским јуначким песама, погинуо је 23. августа 1687. године приликом млетачког напада на Дувно.

По извештају млетачког команданта коњице Антонија Зена десило се то на следећи начин:

Генерални провидур Гиrolамо Корнаро науми да освоји Херцег Нови у Боки, па упути команданта коњице Антонија Зена да са Стојаном Јанковићем иде у Сињ и да врши упаде у Босну и веже за себе босанске Турке. Око 20. августа Зено стигне у Сињ и истог дана сазна да је херцеговачки алајбег, уместо босанског паше Атлагића који је био на ратишту у Угарској, дошао са спахијском војском у Дувно. Зено се одмах покрене са Стојаном Јанковићем. Са 1000 котарских коњаника, 2300 котарских пешака (Морлака) и 300 плаћених коњаника 23. августа осване под Дувном, потуче у првом налету спахије, а алајбега опколи у џамији. Котарани опљачкају и попале Дувно и усева у пољу, али док су то радили и док се Зено спремао да нападне на опкољеног алајбега, укаже се, после подне, турски помоћни одред од стране Ливна. Зено позове војску да се окупи око њега, али се ускоци повуку према брдима, не слушајући његове наредбе. Око 18 часова Турци почну све више да навиру, па Јанковић, који је дотад већ посекао три турске главе, крене са десетак пратилаца на Турке, не би ли осоколио ускоке. Пошто Турци нису хтели да се повуку, а Стојан није одустајао и поред Зенове опомене, Зено истури један ескадрон коњице под командом капетана Радоша, а напослетку крене и сам са плаћеном коњицом да Стојану помогне. Настаде окршај са Турцима који је трајао неколико сати. У њему погине мноштво угледних Турака, међу којима и неки припадници фамилија Ченгића и Филиповића. У боју настрада и Стојан Јанковић. Прво га погоди пушчани метак, а потом доби ударац сабљом преко леђа. Изнесен са попршта тако тешко рањен, успео је, пре смрти, да замоли Зена да се побрине за његове синове, објашњавајући да је хтео да Турке намами, по ранијем договору, у отворено поље. Умро је после неколико часова.

За то читаво време Моралци нису хтели да улазе у битку са надмоћном турском војском.

Зено на крају закључује о Стојану: „Погинуо је доиста онако како је и живео: као велики војник. И може се казати да је сам потражио смрт, јер су силе биле и превише неједнаке...”

Сахрањен је, вероватно, у цркви у Будину (којег више нема), мада се не искључује могућност да је сахрањен и у Исламу Грчком, код своје куле.

По предању ускоци су Стојанову утробу закопали у Дувањском пољу, наваливши на њу гомилу камења, а тело му пренели у Котаре и сахранили у цркви у Будину.

Уместо Стојана на место котарског сердара постављен је његов брат Завиша Јанковић, који се такође истицао храброшћу.

Стојана Јанковића, који је имао осморо деце, надживела су само два његова сина: Никола, син Винкин, војнички старешина на Леванту, који је живот завршио 1688. и Константин, син Антонијин, капетан коњичке чете, који је умро 1692. године.

Породица Јанковић угасила се 1731. године смрћу сердара Илије Јанковића, Завишина сина (Завиша, такође *витез св Марка*, умро је 1702, Илија Митровић,

млађи Стојанов брат, нешто раније, 1693, – постојала је сумња да је, непокоран, отрован од Млечана), па је титула сердара, са припадностима, прешла на синове Завишине кћерке удате за пуковника Тодориса Деде, Грка, али се и породица Деде-Јанковић угасила 1874. г. смрћу конта Илије Деде-Јанковића, кога у својим сећањима помиње Симо Матавуљ.\*

*Качић* вели да је Стојана Јанковића погубио пушком Мујо Нацаковић.<sup>8</sup>

По Б. Петрановићу Стојан Јанковић се у Цариграду оженио Туркињом и изродио два сина (близанци?), који су се звали Кулен-ага и Бешир-ага. Од њих су пореклом Куленовићи и Беширевићи, који то и признају (*Т. Маретић*).<sup>9</sup>

Постојао је још један Стојан Јанковић – био је то Стојанов синовац, син Илије Митровића, који је 1717. г. именован сердаром Горњих Котара и имао титулу *конте*.

Према портрету који је сачуван, Стојан Јанковић је био висок и витак, чврсте и издужене браде, јаким уфитиљених бркова, смела и јасна погледа, а упурађен носио је велику тамну чалму, белу кошуљу, украшене токе и богато извезен копоран, док је за појасом имао урешено сребрно оружје – ножеве и сабљу.

А народни певач га је овако богато украсио у песми „Женидба Стојана Јанковића”:

„Када дође Мустај-беже Лички,  
пјан катана под јеликом спава  
сав у срми и у чисту злату:  
на глави му калпак и челенке,  
један калпак, девет челенака;  
покрај њих је крило оковано,  
ваља крило хиљаду дуката;  
на плећима зелена долама,  
на долама тридесет путаца,  
свако пуце по од литру злата,  
под гр’оцом од три литре злата,  
и оно се на бурму отвара,  
у њем носи за јутра ракију;  
по долама троје токе златне,

\* Овај аутор може да посведочи да је у Исламу Грчком до најновијег рата постојала (1990) добро очувана кула Стојана Јанковића, подигнута на спрат и са дворишним просторијама за послугу. У дну куле налазила се подрумска просторија која је служила као затвор (тамница), из којег је заробљеник могао да види крајак природе кроз омален прозор утврђен гвозденим шипкама. Око куле је била озидана висока ограда. У непосредној близини двора Јанковића налази се капела, у којој је сахрањен и Владан Десница, потомак Јанковића по женској линији и чувени писац романа *Прољећа Ивана Галеба*. Читав комплекс имао је меморијални карактер, а као водич је служио мушки потомак породице Десница. Након пада Републике Српске Крајине 1995. године, кула Стојана Јанковића је, према сведочењима, темељно опљачкана од хрватских постројби.

златне токе по од двије оке,  
 двоје вите, а треће салите;  
 на ногама ковче и чакшире,  
 жуте му се ноге до кољена,  
 побратиме како у сокола;  
 из ковчи су синцири од злата,  
 на синцирим' ситне титреике,  
 што ђевојке носе о гр'оцу;  
 опасао мукадем-појаса,  
 за појасом девет даницкиња  
 све у чисто заљевене злато;  
 о бедри му сабља окована,  
 на сабљи су три балчака златна  
 и у њима три камена драга,  
 ваља сабља три царева града;  
 у крилу му лежи павталија,  
 на њојзи је тридесет карика,  
 свака павта од десет дуката,  
 код нишана од тридес'т дуката,  
 више злата него љута гвожђа.  
 Када јунак из травице дине,  
 уз јелу се узвијају гране.”

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бербер, Стојан (1997): *Српске јуначке песме Крајине*, Бањалука: Глас српски, Приштина: Нови свет.
2. Десница, Бошко (1991): *Стојан Јанковић и ускочка Далмација*, Београд: СКЗ.
3. Ђурић, Војислав (1977): *Антологија народних јуначких песама*, Београд: СКЗ.
4. *Историја котарских ускока*, 1646–1684, св. I (1950), приредио Десница Бошко, Београд: САН.
5. *Историја котарских ускока*, 1646–1684, св. II (1951), приредио Десница Бошко, Београд: САН.
6. Качић-Миошић, Андрија (1956): *Разговор угодни народа словинскога*, Загреб: Зора.
7. Маретић, Томо (1966): *Наша народна епика*, Београд: Нолит.
8. Самарцић, Радован (1983): *Велики век Дубровника*, Београд: Просвета.
9. Станојевић, Глигор (1987): *Далматинске крајине у XVIII вијеку*, Београд: Историјски институт, Загреб: Просвјета.

10. Стефановић Караџић, Вук (1964): *Српске народне пјесме*, књига трећа, Београд.
- 

**Summary:** Everything about Stojan Jankovic, the Uskok sergeant from Ravni Kotari was written in the form of comments of national epic songs. Bosko Desnica his ancestor after female line wrote some more. However, all recorded data were randomly used, and lay spread in different texts and documents about the Uskoks from Dalmatia. The author of this paper tried to sum them up, to analyze and connect them into a biography of the famous hero, who was described in the national epic songs as one of the most significant heroes in Serbian history and epic poetry, present in contemporary teacher education process.

**Key Words:** Jankovic, cavalier Janko, Stojan Jankovic, Uskoks, Ravni Kotari.

**Резюме:** О Стојане Јанковиче, гайдуцком сердаре из Равних Котаров, до сего времени писалось в основном в комментариях народных эпических стихотворений. Бошко Десница написал о нём немного подробнее, будучи его потомком по женской линии, а некоторые мало употребляемые факты, находятся разбросанные в различных текстах и документах, относящихся к гайдукам из Далмации. Суммируя, анализируя и связывая имеющиеся до сих пор данные, автор создал более полную биографию этого знаменитого героя, о котором писалось в народных героических сказаниях как об одном из наиболее замечательных образов сербской истории, а и сербской эпической поэзии, присутствующей и сегодня в процессе образования учителей.

**Стержневые слова:** Јанкович, кавалер Јанко, Стојан Јанкович, гайдуки, Равны Котары.





**АВРАМ МРАЗОВИЋ**

Сомбор

UDK: 808.5 Mrazović A.

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.163-171

**ПРИРУЧНИК ЗА СЛАВЕНСКУ КРАСНОРЕЧИВОСТ**  
**Нови Сад, 2004. г.**

*Наслов изворника:*

*РУКОВОДСТВО*  
*къ*  
*СЛАВЕНСКОМУ КРАСНОРЕЧИЈУ*  
*издано*  
*АВРААМОМЪ ОТЪМРАЗОВИЧЪ*

*въ Будине Граде*  
*1821.*

**ПРЕДГОВОР**

Пошто сам још 1794. године штампао Приручник за Славенску Граматику за потребе народних училишча, који је доживео три штампана издања, много пута сам размишљао о томе да штампам и Приручник за Славенску Красноречивост, који ће бити у тесној вези са претходном књигом; због многих других обавеза био сам онемогућен да се латим тога посла и све до данас сам то одлагао, надајући се да ће се међу толиким бројем учених људи и ревнитеља наше епохе пронаћи други неко ко ће схватити важност и, у свему неопходног роду нашем, дела овога, прихватајући се да га обелодани.

На велику жалост, и болно саосећајући због насталог стања, схватио сам да се на слични, хвале вредан труд до сада нико није одважио, нити намерава то да учини; без обзира што се красноречивост у савременом нам веку још веома много користи, и што су још у древности Грци и Римљани овом питању придавали велику важност. Што се тиче беседа из области права, њих не само да се не дотичем, него то у овом раду, део II, глава 2., лично и признајем, али да су оне у презентовању и познању речи Божје, у исправљању нарави људских и описивању славних дела великих Ироја, у речима поздрава, благодарења и добродошлице упућених узвишеним личностима, и у другим многим политичким обраћањима преко потребне и нужне, јасније од сунца нам потврђује стање оних народа код којих је ова разумна и сврсисходна наука на највишем степену. Подстакнут овим, прихватио сам се мукотрпног посла да, иако већ у позним годинама својим, узмем ово бреме на рамена своја и под именом Приручника за Славенску Красноречивост предам светлости дана свој труд. Као основа за мој рад послужила је првенствено Граматика, затим Логика, а потом и Реторика. Када је реч о Граматици, њу сам, као што напред већ назначих, још пре 25 година штампао и она се у великој мери и данас још користи у училиштима, али не само у нашим, него и у иностраним школама и државама. Кратку Логику, науку здравог размишљања, без страха сам претпоставио Реторици, пошто сам мишљења да нико ко не размишља здраво не може на исправан и смислен начин да искаже своје мисли. Најзад, правила Реторике поставих сасвим на крају, износећи битне темеље њезине, али и правила која се тичу Реторике, као што су Прогимнасмата (Предупражњенија), Тропе, Фигуре, Периоди, Преласци и многи други облици Стила које сам веома јасно, редоследно и подробно обрадио; потрудио сам се да и друге неке примере, што Свештеног Писма, што других аутора, што својих личних, сходно својим моћима, објасним и протумачим. На крају сам додао, у облику прилога од петнаест беседа, што научних, што упечатљивих, али и правничких, за вежбање љубитељима Славенског језика у прози и стиху, све по напред назначеним прописима. По моме мишљењу овај рад је тако устројен да његове основе прикладно могу да користе не само брижници за лепоту славенског говора, него и најнежнија младост, не користећи при томе никаква руководна помагала. Тога ради, у закључку, обраћам се управо теби, науке жељна младости, најдража надо љубљене ми отаџбине!

Мој труд и подвиг свесрдно теби жртвујем и поклањам. Користи се овим и, налик пчели, тражи у врту овом најмирисније цветове који су ти са благословом предложени. О, колико ће ти овај призор бити пријатан и чаробан! Пошто се ти и у туђим пољима веома трудиш и дуговременим прикупљањима плодова све до сада бавиш, свакако да ће плодови који ничу у твојим сопственим њивама бити веселе очима твојим и са радошћу ћеш их њима наслађивати.

Дано у Сомбору, 1. јануара 1820. године.

Аутор

## **ПРИРУЧНИК ЗА СЛАВЕНСКУ КРАСНОРЕЧИВОСТ**

Красноречивост је наука којом се стиче искуство да се о свакој ствари правилно, значајно и лепо говори.

Из ове одредбе о красноречивости излази да она изискује три ствари: прво – правилно говорити, чему нас и Граматика учи; друго – значајно говорити, односно, са основом и доказом говорити, чему нас и Логика, тј. наука основаног мишљења учи; напослетку – лепо говорити, чему нам Реторика поставља правила. Самим тим закључујемо да Красноречије има три темеља: Граматику, Логику и Реторику.

### **ПОГЛАВЉЕ ПРВО О Граматици**

Када је реч о Граматици, напомињем да сам ја исту још 1780. године предао на употребу у Славеносрбским училиштима, а први пут је она штампана 1794. године, тако да је од те године она у употреби у скоро свим устројеним Славеносрбским училиштима, где се веома успешно и прилежно користи, без обзира што по мишљењу неких, а то и ја лично признајем, она није најсавршенија, али другачију до данас немамо, нити било ко настоји да се нека боља Граматика штампа – са једне стране, а са друге – што се Граматика коју ја штампам прихвата и у иностраним земљама, и по њој се одржава настава, а, како ја мислим, све докле год неки учени зналац Славенског језика и књижевности не штампа бољу Граматику, ова ће служити нашем циљу и њоме се можемо и надаље служити.

### **ПОГЛАВЉЕ ДРУГО О Логици (Умословији)**

Логика је наука здравог и исправног мишљења и расуђивања, која се после Реторичких наука у свим Академијама предаје, нарочито где је немогуће испоштовати редослед изучавања наука; но, нека је на знање да је Реторика са Логиком у најтешњој вези; такође, сваки ко се учи Красноречивости неће бити у стању да било шта лепо каже или напише, уколико није научен да по законима Логике, тј. правилно и виспрено размишља, пошто њена правила нужни однос са красноречивошћу имају и називају се једним именом Реторичка Логика, те сматрам да је потребно најпре о томе говорити. Реторичка Логика садржи оне законитости исправног размишљања и расуђивања, које су у присној вези са

Красноречивошћу. Она казује: I – о Појмовима (Idea), о Знацима (Signa) и њиховој правилној употреби; II – о Расуђивању и Предложењу (Iudicium et Propositio); III – о Умовању и закључивању (Ratiocinatio et argumentatio).

## ПРВИ ДЕО

### О појмовима, знацима и њиховој правилној употреби

#### А) О ПОЈМОВИМА

1. Појам или идеја јесте способност ума да било који предмет или ствар, о којој има видљиву представу, дочара себи. На пример: када било ко себи и уму своје дочара месец, јер о месецу поседује одређену и видљиву представу.

*Напомена:* Ум је моћ душе да било коју ствар, као присутну, истражи; а све оно што се уму дочара и представи, јесте предмет говора: чак и онај предмет који не постоји, ум може себи да дочара у неком могућем облику. Тога ради или је *стваран*, као: Мост између Будима и Пеште; или је *могућ*, као: Мост од камена између ова два града могуће је саградити.

2. Врсте појмова веома су различите и многе, у зависности од тога да ли је реч о предмету који наш ум замишља, или је реч о предмету који се нашем уму дочарава; тога ради у првом случају појмови су следећи: а) *Јасни* или *нејасни* (Idea clara seu obscura); б) *Подробни* или *смушени* (Distineta seu confusa); в) *Савршени* или *несавршени* (Completa, perfecta, seu imperfecta); у другом случају: г) *Уопштени* (Idea Communis); д) *Особени* или *засебни* (Singularis seu partialis); њ) *Нестварни* или *стварни* (Abstracta seu concreta).

а) *Јасно поимање* се сматра када ум јасно препознаје предмет који му се дочарава и може од других предмета да га разлучи. Нејасно поимање бива када ум нема довољно знакова на основу којих ће препознати дотични предмет и разлучити га од других предмета.

б) *Подробно поимање* бива када ум препознаје предмет који му се дочарава и поседује одређене знакове на основу којих ће дотични предмет разлучити од других предмета. Смущено поимање јесте када дотични предмет распознајемо, али немамо) знакова помоћу којих ћемо га издвојити од других предмета.

в) *Савршено поимање* има онај ум који, немајући најпре довољно знакова да би дотични предмет разлучио од других предмета, сада сасвим јасно може особене знаке да наброји и подробно опише тај предмет.

*Пример:* Шетајући се по шуми угледах неку сподобу како ми се приближава и ја уочих да није реч о звери, већ је у питању човек; тада добих *јасно* виђење човека, а пре тога ми је оно било *нејасно*. Прићох ближе и угледах ловца обученог у зелену одећу, са пушком стављеном на раме, окруженог псима који лају; поимање се, дакле, још више разоткрило и постало је *подробно*, а пре тога беше *смушено*. Настављајући да му се приближавам ја препознах његово лице,

одећу, састав тела: ово је, дакле, *савршено* поимање неког предмета, које је пре тога било *несавршено*.

г) *Уопштено поимање* подразумева да то, што се уму нашем представља, јесте и многим другим предметима заједничко, нпр. звери, животиње и птице.

д) *Особено или засебно поимање* јесте када се нашем уму представља и дочарава особени или појединачни предмет, нпр. вук, змија, голуб.

ђ) *Нестварно поимање* јесте када здружене ствари лично дочаравамо, нпр. сваки онај ко себи дочарава бело налик на зид, има *нестварно* схватање; ако, пак, зид целовито дочаравамо, стичемо *стварно* поимање.

*Напомена:*

1. Корист од поимања, нарочито од подробних и савршених, веома је велика; почетак и успех науке зависи од тога у којој мери ће млади истраживач, жељан знања и мудрости, прилежан и истрајан бити, како би појмове, нарочито подробне, савршене и све оне који ће му у будућем раду требати, пронашао и применио. Из тога ће стећи корист да све оно што истраживањем пронађе буде у стању детаљно да изложи и другима образложи; они (други, прим. прев.) ће бити у стању да јасно и подробно говорити и писати могу, пошто су тако исто и научили да мисле, јер нејасно и смушено образложење одраз је смушенога ума.
2. Уколико млади истраживачи желе да достигну подробно и савршено поимање, дужни су да предмете које истражују познају са свих страна, тј. да постану способни да сваки знак и део познају до краја, али и да сваки кови знак који се појави истраже до те мере преко које је истраживање више немогуће и непотребно: нека је на знање да се не препоручује истовремено истраживање многих знакова и многих предмета, јер ће успех бити мањи него што се очекује: нека све иде природним током и следом; ако је почетак неприкладан, не може се очекивати успех. Напоран је ово рад, што и Аристотел потврђује речима: *усрдна наука има горак корен, али слатке плодове дарује*. И Орације у својој књизи „О уметности пиитијској”, у 413. стиху, и даље, овако казује: *Многа деца покушаше да бежањем остваре задати циљ, трпећи при томе зној и зиму*.

## Б) ЗНАЦИ ПОИМАЊА

Говоримо ли уопштено, *знаци поимања* јесу изрази именована којима изјављујемо оно што мислимо или, пак, њима појмове објашњавамо; пошто се ствари лично појмовима представљају, онда имена једнако означавају и ствари и њихове појмове. Ради тога и Цицерон имена или речи назива знацима ствари. Из овога произилази следеће:

1. Пошто свршетак сваког говора и рада има за циљ да они који слушају и уважавају то што су чули сравне и сједине са оним што и ми сами са

нашим именима сједињујемо, односно, да буду кадри нас да разумеју: то значи да је главно својство имена да имају своја знамења и знаке: говор без смисла несносан је, нити одговара завршетку Красноречивости; сва она имена и називе који ни у чему сумњиви нису треба употребљавати јер су својеврсна, јасна и одређена; чувати се, пак, треба нејасних, испразних и неодређених имена.

2. Пре него што називе, који одговарају поменутом свршетку, одаберемо са намером да их употребимо, потребно је да их на прави начин схватимо тј. познамо, на исти начин на који су их древни писци схватили и примењивали.
3. О овоме се можемо поучити на основу књига древних писаца, нарочито из књига црквених ако говоримо о Славенском лепом говору; црквене књиге ће нам пружити најпоузданији и најбистрији извор из кога ћемо црпети најлепше и најсадржајније и најузвишеније изразе; на основу њих ћемо се научити не само шта израз у бити означава, него и где га је могуће употребити; помоћу њих ћемо схватити на који начин њихову чистоту и лепоту можемо опонашати и применити.

*Напомена:* Свршетак свему ономе служе још добри Речници, којих данас на Славенском језику других немамо осим тројезичника, штампаног 1704. године, и црквеног, штампаног 1773. године.

4. Да би се још јасније и подробније схватили изрази и појмови разума, најбоље нам користе *Одредбе* (Definitiones) и *Разврставања* (Divisiones) имена и ствари; одредбе нам објашњавају знаменовање имена, а у првом реду природу ствари; разврставања, пак, одагнавају нејасноћу и смушеност, тако да се предмети нижу пред нашим очима по реду и части истраживања, јасно и по одређеном поретку. Но, о овоме ћемо још говорити у првом одељку Реторике који се назива Проналажење.

## ДРУГИ ДЕО

### О Расуђивању (Judicio) и Предложењу (Enunciatio seu Propositio)

#### А) О РАСУЂИВАЊУ

1. Расуђивање је делатност ума који два појма упоређује и њихов савез нам детаљно образлаже тј. два различита појма тако сједињујемо да бисмо утврдили или порекли њихову блискост; нпр. појам похвале срањујем са појмом претрпене смрти за отаџбину и налазим да похвала приличи таквој смрти; због тога, заједно са Орацијем, кличем: *похвално је за отаџбину умрети*. Или: похоту упоређујем са врлином и налазим да је врлина противна похоти; ради тога, заједно са Тулијем, кажем: *у царству похоте не може постојати врлина*. Из свега овога видно је следеће:

2. Свако расуђивање се састоји из три врсте појмова: појмови са којима се повезује, називају се *подмет*. Појмови којима повезивање бива са подметом јесу *прирок*, а они појмови, којима се подмет повезује са прироком називају се *везник*; наиме:

- а) *Подмет* (Subjectum) јесте оно о чему се говори или се пориче;
- б) *Прирок* (Praedicatum) јесте оно што о подмету потврђује или пориче;
- в) *Везник* (Copula) јесте реч која показује или повезаност или раздвојеност подмета и прирока; нпр. Бог је свемогућ. Бог је *подмет*, свемогући је *прирок*, а реч је, јесте *везник*.

3. У сваком расуђивању уочавају се следећа четири својства: а) Количина (Quantitas); б) Каквоћа (Qualitas); в) Одношај (Relatio); г) Начин (Modalitas).

а) Што се тиче *количине*, уколико се у сваком расуђивању прирок у свему или у подмету само садржи, или се према нечему или само према једном односи, онда у њој постоји само један подмет и један прирок, или имамо више подмета и више прирока; због тога, у контексту *количине*, следећа су расуђивања: *свеопшта* (Universali), *појединачна* (Particularia), *јединствена* (Singularia), *проста* (Simplicita), *сложсна* (Composita).

- *Опште* расуђивање јесте када је прирок своје подмету сасвим сродан и приличи му или му је супротан; нпр. сви људи су обдарени разумом; врлина нема никакву границу.
- *Појединачно* расуђивање јесте када је прирок неким неодређеним делом и унеколико сродан своје подмету или му је противан; нпр. многи људи су зловни; неки грађани се противе донесеним законима.
- *Јединствено* расуђивање јесте када прирок само једном подмету одговара; нпр. Цицерон је од свих Римљана био најречитији; Милон није био Клодијев убица.
- *Просто* расуђивање јесте оно расуђивање у којем један подмет само један прирок има; нпр. смрт је последња граница ствари.
- *Сложено* расуђивање бива када је много подмета и прирока, или их је обојих много; нпр. Теренције: *снисхођење је пријатељ, истина рађа мржњу*. И Орације у својој књизи „О уметности пиитијској”, у стиховима 161. и 162. говори: *голубради младић, који још наставника свога нема, весели се са коњима и псима, и радује се исцветалим пољима*.

*Напомена:* При општим расуђивањима прироку припадају изрази: *сваки, нико*; при појединачним: *који, неки, многи*; а при јединственим: *овај, ова, ово*, или пак лична имена.

б) У разматрању *каквоће* уочавамо следеће начине расуђивања: или је *потврдно* (afirmativa), или је *одречно* (negativa) или је *неодређено* (infinita).

- *Потврдна* расуђивања су она у којима прироку приличи да се спори са подметом; нпр. јелен је од сних животиња најбржи.



- *Одречна* расуђивања су она у којима прироку не приличи да се спори са подметом; нпр. Сократ није био крив.
- *Неодређена* расуђивања јесу она у којима се од многих прирока који припадају подмету један искључује; нпр. душа је суштина бесмртна. Овде се прирок бесмртности искључује да би се подмету неки други, приличнији, прирок додао.

*Напомена:* У одречном расуђивању негација *није*, јесте везник који се додаје у неодређеном прироку или подмету.

в) Што се тиче одношаја између подмета и прирока, уочавамо тројакост: или је прирок неодвојив од подмета; или се према њему условно односи; или се односи према њему као део према кругу. У првом случају тај однос је *стваран* (Categoricum), у другом је *услован* (Hypoteticum), а напоследку је *супротан* (Disjunctivum).

- *Стварно* расуђивање јесте када се прирок у самом подмету подразумева и од тога се не може одвојити; нпр. ружа је црвена.
- *Условно* расуђивање је када се прирок под одређеним условом подразумева у подмету и одношај међу њима је зависан; нпр. завидан, гневљив, ленчуга, пијаница, блудник; није толико суров, немогуће га је укротити; само ако жели труд према наукама да покаже.
- *Раздвајајуће* расуђивање јесте када се прирок придодaje подмету помоћу одречних везника *или* и *него*; као што Салустија против Катилине говори: или ћете данас смртоносну болест прогнати из отаџбине, или отаџбина неизоставно пасти мора.

*Напомена:* Раздвајајућа расуђивања: *или, не, него*, на исти начин бивају условљена везницима: *ако, кад, да ли*.

г) Пошто је свако расуђивање тако постављено да прирок о подмету изјављује или нешто могуће, или нешто истинито, или нешто нужно, онда разматрање начина расуђивања је следеће: могући или немогући (Problematica), истинит (Assertoria) и нужни (Apodictita).

- *Могући* начин расуђивања јесте када прирок о подмету изјављује или нешто могуће или нешто немогуће; нпр. онај који се учи красноречивости може красноречив бити.
- *Истинит* начин расуђивања јесте када је у њему сједињавање прирока и подмета стварно тј. бива у суштини ствари; нпр. Петар се учи красноречивости.
- *Нужни* начин расуђивања јесте када се о подмету и прироку говори оно што њима безусловно припада; нпр. радник је достојан своје плате; врлина мора бити награђена.

*Напомена:* Знаци могућег начина расуђивања јесу: *може, не може*, истинитог: *јесте, бива*: а нужног: *треба, приличи, мора*.

## Б) О ПРЕДЛОЖЕЊИМА

*Предложењем* се назива расуђивање изражено помоћу изрека; самим тим, све што до сада рекосмо о расуђивању потпуно се односи и на предложења.

*Напомена:* Предложење са својим врстама и родовима, о којима се подробно говори у дијалектици, сасвим наликује расуђивању; но, поред овога постоје још и нека друга начела која се у наукама, нарочито Математици, врло често употребљавају, а која не може да не познаје ни особа која се учи Красноречивости. Таква су:

1. *Самоистина* (Аxiома) јесте предложење које се подразумева само по себи, а у којем прирок сасвим одговара подмету, где смо дужни да на основу познања изреке прирока и подмета признамо све; нпр. целина је већа од свога дела.
2. *Потребно* (Postulatum) јесте таква врста предложсња којим све што је могуће потврђујемо, осим да те наводе треба посведочити, као: род се може разделити на своје врсте.
3. *Умозрително* предложење (Theогема) повезује прирок са подметом потврђујући да се истина, мимо тих навода, може доказати; нпр. човекова воља је слободна.
4. *Стваралачко стање* (Problema) којим тврдимо да је могуће нешто направити, али је нејасно да ли је то могуће само по себи; нпр. добар избор или деобу начинити.
5. *Сходност* (Corollarium) јесте предложење којим се на основу бивших прилика може извести одређени закључак; нпр. страсти помућују пажњу, а из овога изводи се сродан закључак: дакле, гнев помућује пажњу.
6. *Додатак* (Scholion) нам или разјашњава оно што је нејасно, или даје одговор на оно што нам се чини сумњивим. Њиме се указује или на корист или на правоваљану употребу науке, или се, пак, указује на почетак и извор пронађеног или се, напоскон, читалац усмерава на нешто корисно.
7. *Лема* јесте предложсњс које се узима из других наука, а помоћу којег се боље од онога што тврдимо или што поричемо уверити можемо.

превео: прота Миљивој Р. МИЈАТОВ



---

## ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

---

ДР ЉИЉАНА

СОКОЛОВА-ЂОКИЋ

Завод за заштиту здравља

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 502/504

BIBLID: 0353-7129,10(2004)1-2,p.173-182

### НЕКИ ЕКОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ САВРЕМЕНЕ ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ

**Резиме:** Пут одрживог развоја је једини сигурни одабир који осигурава људско благостање и управљање ширим опсегом на планети. На Самиту о одрживом развоју у Јоханесбургу 2002. године, заједница СЦГ је потврдила своју одређеност за овај концепт. Глобални еколошки проблеми су резултат пре свега глобализације у економији. Непостојећа еколошка солидарност онемогућава и даље решавање најважнијих проблема у међународним размерама. Последица тога је опстојавање сталних и тешких деградација земљишта, губитак биодиверзитета, недостатак воде за пиће у неким крајевима света, деградација морских и приобалних зона, све јаче загађење атмосфере, проблеми са отпадом разне врсте, опасност од ефеката стаклене баште и др. Неопходно је да се и учитељи и студенти упознају са тим проблемима и да науче да размишљају о неопходности очувања наше планете, те да своје ставове преносе деци коју едукују, имајући на уму да чувајући природу, чувамо себе.

**Кључне речи:** еколошки проблеми, одрживи развој, глобализација.

---

Достићи миленијумске циљеве развоја, које постављају Уједињене нације пред државе света, и, још више, задржати их и унапредити, подразумева одабрати једини сигурни пут – пут одрживог развоја. А то значи осигурање да данашње акције не воде рушењу људског благостања, као и управљање ширим опсегом, људским, физичким и природним капиталом. Једино на тај начин постојеће генерације могу да обезбеде будућим генерацијама да уживају у предностима развоја и да остварују друге циљеве.

Животна средина има централно место у *Циљевима миленијумског развоја*. Дефинисана је као 7. циљ и означава интеграцију принципа одрживог развоја у политичке програме земаља и смањење губитака природних ресурса (земљиште,

вода, шуме, биодиверзитет, чист ваздух, промена климе, смањење озонског омотача итд.).

Заједница Србија и Црна Гора потврдила је 2002. године на Самиту о одрживом развоју у Јоханесбургу своју опредељеност за такав концепт одрживог развоја.

## ГЛОБАЛНИ ЕКОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ ЧОВЕЧАНСТВА

Локални еколошки проблеми проистичу углавном од локалних економских проблема, али зато глобализација у производњи и маркетингу води глобализацији и еколошких проблема у свету. Најважнији су следећи:

Развијене земље имају проблем исцрпљивања природних ресурса, који прате брзу индустријализацију и урбанизацију.

Неразвијене земље са експлозивном демографијом покушавају да реше последице: глад, сиромаштво, болести, велика смртност деце.

Глобализација је пак помешала проблеме развијених и неразвијених земаља: планету угрожавају развијене земље глобалним отопљавањем, климатским променама и уништавањем озонског омотача, а неразвијене неизлечивим болестима атакују на цело човечанство.

Непостојећа еколошка солидарност онемогућава решавање проблема у међународним размерама, што проузрокује градацију проблема по приоритету.

*Деградација земљишта* је критична и у порасту је у Африци, Азији и Јужној Америци, а важна је и релативно стабилна у Европи и земљама бившег СССР-а, битна је и у опадању у Северној Америци, док је ниског приоритета и релативно стабилна у поларном региону.

*Сеча и деградација шума* је критична и у порасту је у Африци, Азији, Јужној Америци, важна је и релативно стабилна у Европи и земљама бившег СССР-а, ниског приоритета и у порасту је у западној Азији, ниског приоритета и релативно стабилна је у Северној Америци и небитна и у опадању у поларном региону.

*Губитак биодиверзитета* је критичан и у порасту у Азији и Тихом океану, важан и у порасту у Африци, Европи и земљама бившег СССР-а, Јужној Америци и на Карибима и западној Азији, а важан и релативно стабилан у Северној Америци и поларном региону

*Вода за пиће* (њена доступност и загађење) критична је и у порасту у Африци, Азији и Тихом океану и западној Азији, критична и релативно стабилна у Европи и земљама бившег СССР-а и Северној Америци, а важна је и у порасту у Јужној Америци и на Карибима и ниског приоритета и релативно стабилна на поларном региону.

*Деградација морских и приобалних зона* је важна и у порасту у Азији и Тихом океану, Европи и земљама бившег СССР-а и у западној Азији; важна је

и у порасту у Јужној Америци и на Карибима, важна и релативно стабилна у Африци, Северној Америци, а ниског приоритета и релативно стабилна на поларном региону.

*Загађење атмосфере* је критично и у порасту у Азији и земљама Тихог океана и Јужној Америци и на Карибима, критично и релативно стабилно у Европи и земљама бившег СССР-а и у Северној Америци, а важно и релативно стабилно у Африци и западној Азији и небитно и релативно стабилно на поларном региону.

*Градске и индустријске зоне (загађење, отпад)* су критичне и у порасту у Азији и земљама Тихог океана, Јужној Америци и западној Азији, критичне и релативно стабилне су у Северној Америци, Европи и земљама бившег СССР-а, а важне и релативно стабилне у Африци, док су важне и непознате на поларном региону.

Под ефектом *стаклене баште* подразумева се задржавање значајног дела топлотне енергије Сунца на површини Земље. Тенденција раста концентрације полутаната (загађујућих материја) из ваздуха стаклене баште дошла је посебно до изражаја средином 20. века.

У случају удвостручења концентрације угљен-диоксида у ваздуху, може доћи до глобалног отопљења за 2 до 4°C, а у поларним областима северне хемисфере и за читавих 6 до 8°C. Главни извори угљен-диоксида су сагоревање фосилних горива. По количини емисије угљен-диоксида истичу се САД, Кина и Русија. Глобалном повећању температуре све интензивније доприносе и други гасови: метан, азотни оксиди и халогени угљоводоници. Према међународној групи експерата, у 2100. години средња годишња температура на Земљи ће се повећати за 3,5°C, с тим што се очекује далеко брже темпо отопљавања него до сада.

*Озон* је животно важан за човека и остала жива бића на Земљи. Регулише температурну стратификацију атмосфере и истовремено штити Земљу од интензивног ултраљубичастиг зрачења. Највећи део се налази у стратосфери на висини од 15 до 25 km. То је форма кисеоника чији молекул уместо два садржи три атома кисеоника. Јак је апсорбер Сунчевог ултраљубичастиг зрачења, за које знамо да је опасно за живе организме. Смањење *озонског омотача* доводи до пораста броја обољења од рака коже и катаракте очију, као и слабљења имунитета људи и животиња. Сваки проценат смањења озонског омотача повећава број обољења за 4 до 5%.

На смањење озонског омотача утичу и *фреони*, који се широко користе у хемијској индустрији и домаћинствима (у фрижидерима, расхладним уређајима, аеросолима). Сами по себи нису токсични, али су стабилни и доспевају у стратосферу на висини од 20 до 25 km и распадају се под дејством ултраљубичастиг зрачења. При томе се ослобађа хлор, који стимулише процес природног распадања озона. Због тога су владе Норвешке, Шведске, Финске и САД увеле забрану коришћења фреона у аеросолима.

Димензије *озонске рупе* над јужном хемисфером су 1995. године износиле 10 милиона  $\text{km}^2$  (једнако површини Европе). У 1998. години, смањење концентрације озона над Антарктиком је било рекордно: рупа је надмашила 10 милиона  $\text{km}^2$ , а у јесен 1998. нарасла је на 25 милиона  $\text{km}^2$ .

*Вода за пиће* је проблем високог приоритета. Проблем се односи на количину воде и њен квалитет. Потрошња воде за пиће агресивно расте. У Африци је 338 милиона људи у 28 земаља суочено са дефицитом воде. Глобално, око једна милијарда људи живи са ризичном количином воде за пиће. То има за последицу и лоше санитарно-хигијенске услове. Тако се јављају разни проблеми: проблем снабдевања пијаћом водом великих градова, међународни проблеми због коришћења вода који могу довести и до конфликта, неумерена експлоатација подземних и површинских вода доводи до пада нивоа и подземних вода, опасност од уништења прелазних зона између површинских и дубоководних животних средина, потом повећање салинитета мора итд.

Европа троши огромне количине воде, а у емиратима Персијског залива за један литар воде даје се литар сирове нафте!

Због болести које су повезане са водом годишње у свету умире 5 милиона људи, а од тога 2,5 милиона деце. Скоро 50% становника Земље живи у лошим санитарним условима због несташице воде. Око 2 милијарде људи нема данас *канализацију*. Загађивање површинских вода због испуста комуналних и индустријских отпадних вода у речне токове главни је узрок тешкоћа у водоснабдевању градова.

Проблем несташице воде ће бити већи од отопљавања Земље. Недостатак воде ће 2050. године погодити више од три милијарде људи. Вода је већ главни узрок политичких конфликта међу неким земљама. Због важности проблема воде за пиће УНЕСКО је формирао Међународни хидролошки програм, а интегрално управљање водним ресурсима постаје главна тема многих међународних скупова.

У Норвешкој је 1911. године запажен помор риба због повећања киселости воде. Слични случајеви 60-их година у Шведској, Канади и САД су привукли пажњу јавности и појавила се сумња да су узрок овоме кише са високим садржајем сумпорне киселине – *киселе кише*. Оне могу пасти и далеко од извора загађења. Сумпордиоксид и азотни оксиди учествују у фотохемијским реакцијама које представљају један од основних узрока киселих киша. Ови гасови остају дуго у атмосфери и преносе се на велика одстојања, чак и на хиљаде километара. Штете које наносе киселе кише су велике: страдају шуме, реке, језера, пољопривредно земљиште, паркови. У Канади су уништиле преко 4000 језера, те се данас сматрају мртвим, а 12.000 је на граници умирања. Живи организми не могу да преживе у води ако је рН мањи од 4,0.

*Шуме* су плућа наше планете. Њих непрекидно уништавају шумски пожари, киселе кише, неконтролисане сече и најезде инсеката. Најзначајнији губици

тропских шума регистровани су у Латинској Америци, земљама карипског базена, Африци, Азији, Тихо-океанском региону. То доводи до појачане ерозије земљишта и опасности од поплава. За сада то нема за последицу ни смањење концентрације глобалног кисеоника у атмосфери. Шумски пожари су у Русији постали национална катастрофа. Сваког лета харају и у Европи и Балкану. Конвенција о шумама још увек није донета. Постоји Међународни протокол о шумама, који предвиђа мере за заштиту и рационално коришћење шума.

Извори *хемијских и токсичних загађења* су антропогене хемијске супстанце: отпадне воде, чврсти отпад, вештачка ђубрива и пестициди.

Синтетизоване су нове супстанце које се не налазе у природи и које живи организми не могу да разложе (ксенобиотици), међу које спадају и пластичне масе.

Највећим загађивачима животне средине сматрају се тешки метали. Они су највише регистровани у приобалним рејонима и затвореним морима.

Најопаснија група хемијских загађујућих материја су стабилна органска једињења. Пре свега пестициди, којих данас има око 70 хиљада, а број им се сваке године повећава за 1000 нових. Већина од њих је растворљива у мастима, па се акумулира у масним ткивима организма људи и животиња. У организму манифестују токсичне и канцерогене ефекте, утичући на развој јединки, њено понашање и реакције, изазивајући поремећаје репродуктивне функције и нервног система, али и онколошка обољења. Организам се пестицида споро ослобађа и то путем мокраће, фекалија и мајчиног млека.

Аутомобили користе гориво са тетраетил-оловом и избацују токсично једињење дихлор-етан.

*Биолошко загађење* је релативно нов појам, од осамдесетих година. Подразумева уношење у животну средину и размножавање у њој организама непожељних за човека, заправо продирање у експлоатисане екосистеме и технолошке објекте организама који су туђи датим екосистемима.

Ова загађења могу бити врло велика, као што су велики и негативни ефекти за људско здравље. Дошло је нагло до повећања броја обољења бронхијалне астме и смањило одбрамбене имунолошке реакције, нарочито код деце.

Производња вештачких протеина из угљоводонике нафте за исхрану стоке нису довела до жељених резултата, па је прекинута.

Биотехнолошке методе производње хране су многобројне и посебну пажњу привлаче методе добијања хране из генетски модификованих компоненти. С једне стране то решава проблем глади и болести везане за дефицитарну исхрану. Сем тога, ове компоненте у себи садрже адитиве које спречавају кардиоваскуларне и канцерогене болести, те је Ватикан 2003. године донео одлуку о дозволи употребе генетски модификованих састојака у храни. Али, законодавство Европе је веома ригорозно у додељивању дозвола за ову производњу: обавезно је обележавање производа који садрже генетски модификоване састојке.



Крајем XX века срећемо се са проблемом тзв. генетског загађења животне средине. Могућност случајног ослобађања организама произведених помоћу генетског инжењеринга увек постоји. Врло је тешко проценити еколошке последице таквог инцидента, с обзиром да су својства нових организама непозната. Године 1975. на конференцији у Асиломару (САД) први пут је изражена бојазан да вештачки створени микроорганизми могу изазвати епидемије непознатих болести.

Последица генетских манипулација може бити генетска ерозија-губитак постојећег генофонда. У XXI веку може постати актуелан ризик загађења природног генетског фонда продуктима генетског инжењерства, добијених између осталог, на основу генома сисара.

Биолошко оружје – бактериолошко, изазива у разним крајевима света, и поред забране, разне инциденте.

У многим земљама још увек не постоје прописи о поступању са *отпадом*. Године 1989. донета је Базелска конвенција „О контроли прекограничног превоза и одлагања опасног отпада”.

Отпад се дели на комунални и индустријски, а посебно се издваја опасни (токсични) и радиоактивни отпад. У Русији је проблем отпада досегао алармантне размере. На заседању у ОУН 1998. г. посебна пажња је посвећена радиоактивном отпаду, његовом безбедном складиштењу и одговорности земаља за рад са њим. Овај проблем добио је глобални карактер. Многе земље практикују одлагање радиоактивног отпада у морима и океанима. САД, Велика Британија, Холандија, Швајцарска, Белгија и неке друге земље сахрањују свој радиоактивни отпад у Атлантски океан, а бивши СССР користи мора, раније особито акваториј Арктичког базена.

Један од принципа еколошког морала је да свака генерација има право на исти *биодиверзитет* као и претходне.

Земљу насељава 5 до 80 милиона различитих врста организама. Утврђена је припадност за 1,4 милион врста: 750.000 инсеката, 41.000 кичмењака, 250.000 биљака. То је основа живота на Земљи, један од најважнији животних ресурса – биолошки ресурси. Узроци уништавања биодиверзитета су антропогени. Сваке године са земље нестане 11,1 милион хектара тропских шума, што доводи до нестанка животињских и биљних врста. Познато је да крупне морске рибе ишчезавају због прекомерне комерцијалне експлоатације мора. И неке крупне копнене животиње, као што је афрички слон, налазе се у опасности да нестану.

На Конференцији у Рио Де Жанеиру донета је Конвенција о биодиверзитету која одражава озбиљност ситуације. У Европи је на снази Паневропска стратегија рада на очувању биолошког и пејсажног диверзитета, одобрена на трећој Конференцији министара за заштиту животне средине у Софији 1995. г., а прихваћен је слоган Светског савеза за заштиту природе: *Мисли глобално, делује локално*.

Развијене земље задржавају водеће место у увођењу технологије које штете енергију, зато ће фосилне врсте горива бити преовлађујући извор енергије и на

почетку 21. века. Загађујуће супстанце од њих, које се налазе у *ваздуху*, састоје се од: честица дима, чађи, прашине и гасова насталих сагоревањем чврстих горива. Мере се у микрограмима по кубном метру ваздуха и представљају значајан индикатор квалитета ваздуха. Према Светској здравственој организацији, која је прихватила стандарде квалитета ваздуха, концентрација загађујућих честица треба да буде мања од 90 микрограма по кубном метру. Нарочит проблем су издувни гасови мотора.

Коришћење чистијих облика горива, као и других алтернативних извора енергије, најбољи су начин да се контролише и смањи загађеност ваздуха. Око 2 милијарде људи на планети живи без електричне енергије. Нуклеарна енергија се сматра најчистијим извором електричне енергије, али одлагање нуклеарног отпада и ризик од радиоактивности су велики и за сада нерешиви проблеми.

### **ЗДРАВА СРЕДИНА ЗА ДЕЦУ**

Деца данас су одрасли сутра. Настојимо да свет који за њих успостављамо буде сигурнији, праведнији и здравији.

Милиони деце годишње умиру од болести условљених нездравом околином. То би се могло избећи ако би се околина у којој живе учинила здравијом, без обзира да ли се ради о стану у коме живе, школи, делу града, или државе. Због тога је неопходно унапредити животну средину и учинити је здравијом.

Велик број претњи околине по здравље деце су појачане сиромаштвом, сукобима, природним и осталим катастрофама и неједнакостима у друштву. У земљама у развоју то је очито, али и деца у напреднијим земљама, па и богатим, нису поштеђена. Огромно оптерећење које потиче од лошег здравља деце кочи економско-социјални развој појединих земаља, јер деца захваћена хроничним болестима и дуготрајним неспособностима не могу постати здрави и продуктивни одрасли људи.

Међу могућим претњама околине здрављу деце су климатске промене, истањивање озонског слоја, загађивање постојећим органским загађивачима, хемијским производима и другим материјама, као и болести које се изненадно појављују.

Здравље деце може бити поремећено опасностима на кућном огњишту од недостатка воде, загађења ваздуха унутар простора за становање, недостатком хигијене, загађеном храном, нехигијенском водом за пиће.

Постоје и ризици у школи за здравље деце. Они подразумевају спољашност и унутрашњост школске зграде и простор на коме се налази значајан број ризика по здравље: микроклиматски услови, физичка средина, учила, општа хигијена школе и дворишта и режим наставе

Ризици у насељу се такође незаобилазни: загађујуће материје у атмосфери, хидросфери и литосфери насеља, лоше игралиште које се користи, па и нехигијен-

ска поља, баре и реке, али и некавалитетне депонију. Значај ових ризика за здравље детета зависи од његовог начина живота, што није без опасности, јер милиони деце широм света живе на улици где су изложени и насиљу и несрећама.

Многа деца раде од свог најранијег доба, па су изложени ризицима радног места као и одрасли.

Постоје 6 група ризика из животне околине: 1) загађена вода у домаћинству, 2) недостатак хигијене и асанације, 3) загађење ваздуха, 4) болести које преносе инсекти, 5) ризици од хемијских материја и 6) несрећни случајеви. Кључни елементи усучељавањасатим ризицима су: сигурност, стабилност, припремљеност за хитне ситуације и економски развој. Сваки регион и земља треба да одреде свој приоритет решења. Може се интервенисати у домену политике, васпитања, обавештавања, техничких решења и понашања становништва.

### ЕКОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

Да би постале интелектуална својина и примењиве, информације о условима транзиције су неопходне и за бригу о здравој животној средини. Посредством медија могу се дати корисне информације из екологије, а њихов крајњи циљ су грађани. Емисијама еколошког васпитања и образовања долази се до нове мултимедијске димензије, која успешно повезује образовање са привредом и економијом земље. У оквиру еколошких програма посебно место треба да се придаје *одрживом развоју* чији смисао јесте побољшање производње и квалитета живота, без иреверзивизибилног нарушавања природне равнотеже.

На Међународном Саветовању о еколошкој едукацији, одржаном у Београду 1975. г., постављени су темељи савременог образовања о животној средини и формулисани принципи и приоритети таквог образовања. При том је утврђена листа кључних принципа за еколошко образовање која важе и данас. Еколошко образовање треба да:

1. обухвати целокупна знања о животној средини, природи и људској производњи, екологији, политици, економији, технологији, социјалном животу, законској регулативи, култури и естетици,
2. буде непрекидан процес током живота како у школама тако и ван њих,
3. буде мултидисциплинарно у свом приступу,
4. нагласи активно учешће у решавању еколошких проблема,
5. разјашњава важна еколошка питања са светског становишта, узимајући у обзир регионалне разлике,
6. сагледа текућа и будућа еколошка стања,
7. испита целокупан развој и раст из еколошке перспективе,
8. утемељи вредности и потребе локалне, националне и међународне сарадње у решавању еколошких проблема.

*На Конференцији о одрживом развоју одржаној у Јоханесбургу 2002. г. у једном од закључака наглашена је потреба да се одрживи развој интегрише у образовне системе на свим нивоима образовања, од предшколског до високог, укључујући и неформално, са циљем да се овај вид образовања промовише као основна путања свих промена.*

Посебно се при том истиче да образовање није само једно од основних људских права, већ и најбитнији предуслов за постизање одрживог развоја и суштинско оруђе за добро управљање. Тако образовани грађани биће знатно способнији и више мотивисани да дођу до правих информација и учествују у доношењу одлука о активностима у животnoj средини од непосредног интереса за њихово здравље и квалитет живота.

Конференција у Јоханесбургу је донела и следеће кључне реченице:

- економска, еколошка и социјална проблема су саставни део концепта „одрживог развоја” па је зато образовање о одрживом развоју међусекторско и интердисциплинарно, те захтева свестрани и глобални приступ;
- неопходно је да наставници на свим нивоима образовања охрабрују и подстичу код ученика и студената критички начин мишљења и реаговања, како би развили њихову визију будућег одрживог развоја;
- екологија и одрживи развој треба да буду укључени у све образовне програме на свим нивоима, укључујући образовање и у природи;
- образовање је процес током читавог живота без обзира да ли је формално или неформално;
- превасходни циљ образовања о екологији и одрживом развоју је да оспособи људе да се боре за позитивне промене у животnoj средини посвећеним, ангажованим и активним приступом овом процесу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бербер, С. (2001), *Екологија*, Сомбор, Учитељски факултет.
2. Градски Завод за заштиту здравља (1995), *Екосистем и здравље*, Београд: Одељење медицинских наука Српске академије наука и уметности.
3. Ђукановић, М. (1996), *Животна средина и одрживи развој*, Београд, Елит.
4. Николић, М. (1998), *Хигијена и медицинска екологија*, Београд.
5. Николић, П. (2002), *Здравље деце у условима градске и индустријске климатске средине*, Београд, Институт за заштиту здравља Републике Србије.
6. Савезно министарство за развој, науку и животну средину (1996), *Здрави градови за бољи живот*, Београд.
7. Стевановић, В. (2003), *Енциклопедија, Животна средина и одрживи развој*, Београд.

8. Халаши, Т.; Соколова Ђокић, Л. (2003), *Еколошко васпитање и образовање у условима транзиције*, X Еколошка истина, Нови Сад, 376–379.
  9. Шундрић, Ђ. (1999), *Хигијена и медицина*, Ужице, Учитељски факултет.
- 

**Summary:** The only secure way that can ensure for the human population to live in wealth and to have some control of the whole planet is the way of sustainable development. In 2002, there was a Summit about survival development in Johannesburg, where Serbia and Montenegro committed their approval of the concept. Global ecology problems result from the globalization of economy. The lack of ecology solidarity prevents the possibility to solve the common international problems worldwide. As a result, we have the following problems graded after their priority: degradation of land, felling and degradation of woods, loss of biodiversity, drinking water, degradation of seas and shore zones, pollution of the atmosphere, urban and industrial areas (pollution, waste materials, etc.). It is necessary that students get some knowledge about these problems. They should learn to think about them in the way of preserving the rest of the planet. However, it is also very important that they pass their attitudes and high conscious on children they educate in order to prolong the existence of the Earth. Protecting the Nature, we protect our health.

**Key Words:** ecology problems, sustainable development, globalization.

**Резюме:** Путь развития самосохранения – самый надёжный выбор, обеспечивающий человеческое благосостояние и управление на планете в более широком масштабе. На саммите о развитии самосохранения в Йоханесбурге 2002 года, союз Сербии и Черногории подтвердил своё определение в этом направлении. Глобальные экологические проблемы являются результатом глобализации в экономике. Отсутствие экологической солидарности делает невозможным решение проблем в международных масштабах. Последствие того нарастание проблем по приоритетам: деградация почвы, вырубание и деградация лесов, исчезновение биологических видов, питьевая вода, деградация морских и береговых зон, загрязнение атмосферы, городской и индустриальной зоны (загрязнение, отбросы). Студентам необходимо ознакомиться и научиться мыслить в направлении сохранения планеты и чтобы свои взгляды и высокое сознание они переносили детям которых они обучают, в целях сохранения Земли. Сохраняя природу, мы сохраняем своё здоровье.

**Стержневые слова:** экологические проблемы, развитие самосохранения, глобализация.

---

## ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

---

**ДР СВЕТЛАНА ШПАНОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

### ИСКУСТВА У РАДУ СА МАЛИМ ГРУПАМА

**(Милан Д. Божић: Искуства у раду са малим групама,  
Ваљево: Казнено-поправни завод за малолетнике, 2003)**

Уобичајено је да се о групном облику рада говори као правцу осавремењавања наставе. Теоретичари су углавном сагласни да се овај облик рада мора вежбати и чешће примењивати у остваривању васпитно-образовних задатака у установама које се баве организованим васпитањем и образовањем младих. Међутим, како се приступило вежбању рада у малим групама у установи специјализованој за извршење казне малолетничког затвора, може се сазнати из књиге која је објављена током 2003. године у Ваљеву, под називом *Искуства у раду са малим групама*, аутора Милана Д. Божића, дипломираног специјалног педагога. Овај пенолошки практикум и приручник за васпитаче Казнено-поправног завода представља озбиљан покушај да се са пуно животног оптимизма и на научним основама осмисли васпитно деловање у малим групама у третману осуђених лица. У информатору Казнено-поправног завода у Ваљеву, наглашено је да су деца која су дошла у сукоб са законом приоритетна група светског програма за права деце чији је назив „Одбранимо децу”.

У Казнено-поправном заводу за малолетнике у Ваљеву васпитно-образовни рад је организован тако да се најзначајнији део васпитне делатности одвија у сталним васпитним и васпитно-васпитачким групама. Васпитаници, пенолошки радници и остали сарадници учествују у стварању и осмишљавању јединственог

социјалног простора чији су чланови. Покушај аутора да сумира искуства у раду са малим групама у процесу преваспитања и ресоцијализације осуђених лица уродио је плодом. Подржавајући жељу аутора да књига изађе из круга оних који су принуђени да је користе, представљамо је свим педагошким радницима који на било који начин учествују у превенцији или третману младих са поремећајима у друштвеном понашању.

Књига је структурирана у пет целина. У првом делу, под називом „Друштвене групе: појам, типологија и класификација”, аутор дефинише појам друштвене групе, позивајући се на теоријске налазе познатих социолога (Диркем, Гајгер, Левин, Лукић и др.). Он издваја неке важне карактеристике групе као што је, на пример, детерминисаност групе одређеним стандардима, нормама, циљевима, сврхом постојања и заједништвом задатка. У овом делу, аутор се бави класификацијом и типологијама друштвених група, фазама у развоју мале групе као и структуром групе и начинима комуницирања у њој. Посебан значај се придаје комуникацији између чланова групе и представљају различите комуникационе везе и облици. Аутор детаљно разматра статус чланова групе, утицај групе у виду подршке или притиска, да би поглавље завршио описом основних услова сарађивања у групи. Он каже да је однос васпитача према појединцима или групи у целини од непроцењивог значаја за успешан васпитни рад. „Став поверења или сумње опредељује и односе унутар саме групе” (35).

У другом делу, под називом „Потреба проучавања техника и процедура групне дискусије”, читаоци се могу обавестити о могућностима примене групних дискусија које имају за циљ „да мењају одговарајуће ставове, навике и знања појединаца” (38). Описујући ток групне дискусије, аутор истиче значај равноправног односа руководиоца групе и чланова групе са циљем да се постигне групна сарадња. Осим тога, важно је поседовање вештина и способности употребе адекватних питања. Поглавље аутор завршава истицањем значаја групне одлуке. „Групна одлука зближава људе у настојањима према заједничком циљу” (48).

Трећи део представља осврт аутора на искуства о групном раду са малолетницима и млађим пунолетним лицима у КПЗ-у у Ваљеву. Читаоци се могу упознати са планом и програмом групног саветодавног рада који је на занимљив начин представљен кроз одговоре на, како каже аутор, класична новинарска питања (када, где, ко, шта и како). Овај документ садржи циљеве групног саветодавног рада (на пример, развијање групне атмосфере у којој је могућа демократска размена осећања и ставова), прецизно одређене термине за одржавање групних састанака, податке о месту одржавања састанака, број учесника-осуђених лица, вођу-водитеља групног саветодавног рада и слично. Аутор коментарише могуће тешкоће које би проистекле из улоге васпитача који је не само водитељ саветодавног рада, већ и старешина који учествује у кажњавању или награђивању чланова групе за њихово понашање и рад у заводу уопште. У програму рада наведени су

принципи којих се треба придржавати у групном саветодавном раду као што су индивидуализација чланова групе, индивидуализација групе, принцип помажућег односа, принцип развоја потенцијала чланова групе и слично. Правила рада у групи и начин вођења групе прецизирају се уговором. За евалуацију тока рада групе користе се подаци из записника вођених у току и након одржаних састанака. Чланови групе попуњавају упитник у ком износе сопствену процену рада групе. У овом делу књиге, Милан Д. Божић говори о проблемима са психопатским лицима, алкохоличарима и наркоманима и упозорава на минималне могућности да се преваспитају лица са утврђеним психичким поремећајима.

У четвртном делу овог пенолошког практикума, аутор указује на правце осавремењивања организованог психосоцијалног рада у КПЗ Ваљево. Препоручујемо читаоцима да упознају специфичности неких методских поступака у примени групног облика рада као што су: Неподирективно саветовање, Покушај са отвореним групама, Секција као терапијска група, Групни рад као наставна метода, Породична терапија, Модел ненасилне комуникације и други.

Најзначајнији допринос представљању искустава у раду са малим групама у КПЗ Ваљево дају прилози којима аутор посвећује важан простор. Читаоци се могу упознати са садржином докумената као што су: Уговор између вође групног саветодавног рада и члана групе који потписивањем уговора прихвата учешће у раду; Упитник за евалуацију тока групног рада; Извештај о групном раду (руковођење групом, потписивање уговора и доношење правилника о раду у групи, евиденција, ток групног рада по сеансама итд.); Генограм и приказ случаја итд. У завршном делу књиге приказани су резултати истраживања које је аутор извео са циљем да сазна одговор на питање како осуђени перципирају осећања других према себи.

Објављена искуства у раду са малим групама су светли примери који говоре како се у установама за васпитање младих могу увежбавати технике комуникације и сарадње у групном раду, било да се ради о групама у одређеној врсти школе, било о групама у установама у којима се одвија процес преваспитања и ресоцијализације младих. Сигурно је да се без развоја тима у одељенским и васпитним групама не може остварити организовано учење. Стога топло препоручујемо ову књигу широј педагошкој јавности са жељом да буде подстицај да се слична искуства из праксе обједине и пронађу светлост дана, баш као и ова књига Милана Д. Божића.





## **МР МИЛИВОЈЕ МЛАЂЕНОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

### **ДОПРИНОС ИЗУЧАВАЊУ ЦРЊАНСКОГ**

**(Стојан Бербер: Црњански – пролегомена за патографију,  
Задужбина Андрејевић, Београд, 2001)**

Стојан Бербер је опредељен за специфичан аспект изучавања личности и дела Милоша Црњанског, али ћемо погрешити ако на основу тога пише метод означимо као типично биографски. Аутора у књизи „Црњански – пролегомена за патографију” занимају генетичке и психолошке црте писца, дакле, наслеђено, стечено и доживљено. Бербер настоји да испод докумената о ствараоцу представи човека који се звао Милош Црњански. Прави је интерес писца питање стваралачке личности.

Из позитивистичког реквизитарија Бербер бира само оне инструменте којима се може утврдити скуп услова који су довели до конституисања оног „невидљивог” у писцу, што је манифестовано у стилским особинама и поетици Милоша Црњанског. Ниво проучавања димензије књижевника Милоша Црњанског одређен је у границама између емпиријске личности Црњанског и његовог дела. Бербер утврђује да „хомо скриптор” није једноставан, да његово надахнуће има извориште у генетском и подвесном.

Одговор онима који сматрају проучавање пищевог живота небитним, да је сам Црњански. Тврдњи да је важно гледати дело уметниково, али и његов живот, песник је додао: „Ја мислим да једно не иде без другог.” Стојан Бербер се придржава овог песниковог наука. Опрезно истичући да у овој студији може бити

„релативизма и субјективизма”, као и у другим књигама о Црњанском, Бербер открива управо њене најважније вредноте.

Студија је организована у седам поглавља. Следећи логику целине, Бербер примењује доследно дијахронијски принцип. Најпре утврђује удео предака у формирању карактера Милоша Црњанског истичући њихову плаховитост, наклоност према женама. Потом у поглављу „Комедијант случај – мало друкчије” у 87 фрагмената, Бербер даје скоро фактографски, емпиријски проверљив преглед пищевог живота „по диктату предодређене судбине”, али на један потпуно оригиналан начин: то није пуко хронолошко набрајање чињеница из песничког живота, него њихово разматрање у светлу познатог пищевог става према животу, „о случају комедијанту, оном што све окреће наопако, смешно и чудновато”. „Сваки човек је јунак једне трагикомичне оперете, у иначе тужном и смешном оперетском репертоару”, записао је Предраг Протић. Исидора Секулић је такође истицала да Милош Црњански „није имао увек довољно власти над својим темпераментом”. А Стојан Бербер откривајући црту по црту карактера и поступака из таквог темперамента проистеклих, ствара портрет Милоша Црњанског, сазданог од „жеље за учествовањем у свему што је њему самом важно”. И оживљава пред нама један прек карактер, – скитач, милитар, лекар, демонстрант, екстравагантни љубавник, меланхолик и незадовољник.

У поглављу „Сам себи предак” Стојан Бербер анализира корене таквог односа Милоша Црњанског према животу и утврђује да је по карактеролошкој типологији Црњански колерик са јаком жељом за самопотврђивањем, сујетан и честољубив, с наглашеном тежњом да преузме улогу „путовође и предводника”. Једноставно, дефинише Бербер, Црњанском је било стало и до имена и славе, што се читује и у његовим ставовима о књижевним утицајима, у страху од смрти, идентификацији с Микеланђелом, националном осећању, несталности која је у служби честољубља, те и у његовим прилично наглашеним спортским активностима: фудбалу, мачевању, боксу, акробацијама, тенису, скијању.

Ерос у животу Милоша Црњанског Бербер анализира, потпомажући се Фројдовом психоанализом, у поглављу „Секс је корен свега”, насловљеном према исказу самог Црњанског.

Танатоичку, разорну силу, која стоји насупрот еротској, животодајној енергији у животу Милоша Црњанског, Бербер разматра у поглављу „Утеха су Сократ и Микеланђело”, истичући понорно осећање Црњанског, страх од смрти, страх од старости, сукобима с околином и у књижевним неслагањима које Бербер такође сматра испољавањем танатос нагона, као и његове двобоје и песничења. „И болести су значајне”, поручује Бербер и наводи, са озбиљношћу професије којој такође равноправно припада, листу свих болести од којих је „поболевао” Милош Црњански: шарлах, болест плућа, ишијас, прехладу, грип, болест зуба, сметње у стомаку, ослабљен вид, параноидна стања и тако даље.

Ближе одређујући студију о Црњанском као пролегомену за патографију, Стојан Бербер јасно дефинише сферу и досег своје књиге. Његова студија јесте увод у проучавање утицаја снажног и жестоког карактера Милоша Црњанског на његово грандиозно књижевно дело, јер, као што потврђује Исидора Секулић, Црњански „није исписао ни најсрећнији свој израз без неког унутрашњег искуства”. Студија Стојана Бербера, коју карактерише сублиман, привидно лак и једноставан стил, јесте значајна књига која омогућује објашњење алузија, па чак и самих речи које се јављају у делу Црњанског. Намргођени антипозитивисти, а нарочито заговорници психолошког метода, такође би прихватили ову књигу јер она представља нов прилог изучавању природе књижевног стваралаштва.



**ВЕСНА ИЛИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

## **ДОБРОВОЉНИ РАД У ШКОЛИ**

**(др Аница Микуш Кос и сарадници: Добровољни рад у школи, Центар за добровољни рад и помоћ деци „Дуга”, Београд, 2003)**

Нова концепција образовања посебно истиче да је за развој детета у образовном процесу значајно да оно буде активно на адекватне и различите начине. То, између осталог, подразумева и активно учешће младих у обликовању њихове социјалне околине путем укључивања у бројне друштвено-корисне активности. Међу њима значајно место има волонтерски или добровољни рад у школи, који је могуће одредити као добровољни рад младих за младе. Једном речју, школа је извор младих волонтера–ученика који добровољно пружају помоћ и емотивну подршку ученицима са тешкоћама у учењу, са психосоцијалним сметњама, са сметњама у телесном развоју...

Кроз овај вид васпитно-образовног рада, ученици се међусобно помажу, друже, решавају школске проблеме, размењују искуства и сл., што у великој мери доприноси јачању њиховог колектива, развијању солидарности и одговорности.

Добровољни рад у школи представља позитивно искуство више земаља (Енглеске, САД-а, Словеније) те је, изван сумње, потребно да се уведе и у наше школство као нови вид васпитно-образовног рада са децом и као нови вид помоћи деци.

Стога, сматрам изузетно значајним да читалачкој публици учиним доступним основни увид у садржај приручника „Добровољни рад у школи”, објављеног 2003. године. Припремљен у виду зборника одабраних текстова из књиге „*Prostovoljno delo v šolstvu*” –дела групе аутора из Словеније: др Анице Микуш Кос и сарадника, овај приручник садржи неопходне смернице за припрему, организацију и извођење добровољног рада у школи.

Приручник има уводни део и шест посебних поглавља, које укратко приказујем.

*Уводни део* даје историјски преглед развоја добровољног рада у Србији. Овде су наведена значајна добротворна удружења која су деловала на нашем простору, у различитим временским периодима. Већина њих је организовала збрињавање и помоћ деци и омладини, најбројнијим корисницима волонтерског рада.

*Прво поглавље* полази од појма организованог добровољног рада као социјалне творевине „у којој људи добре воље, на основу слободног одлучивања, раде бесплатно, за корист човека, групе или шире заједнице” (стр. 15), а затим теоријски образлаже: могућности које добровољни рад нуди младима, учинке добровољног рада у школи, улогу добровољног рада у остваривању развојних потреба младих, предности младих волонтера у раду са децом. Овај део приручника ставља акценат на учествовање младих у добровољном раду „како на страни оних који дају, тако и оних који примају солидарну доброту” (стр. 15), указујући при томе на чињеницу да добровољни рад даје младима прилику „за социјално учење, за стицање нових видика, искустава важних за каснији породични живот, занимање, улогу грађанина” (стр. 24), те уједно „освежава психосоцијални развој и спречава психосоцијалне сметње” (стр. 24).

*Друго поглавље* садржи основне информације о: циљевима волонтерског рада у школи – дефинисаних у погледу значаја које добровољни рад „има за волонтера и за примаоца помоћи, посредно за школу и за шире друштво” (стр. 25), волонтерским активностима („помоћ у учењу, дружење, ..., спортске активности, ..., шетње, ..., учествовање у приредбама” – стр. 28), личним и радним карактеристикама ментора односно вође добровољног социјалног рада.

*Треће поглавље* треба да омогући упознавање са основним елементима волонтерског пројекта, који се изводи у основним школама Словеније. Намене и фазе овог пројекта служе као могући оријентир у припреми властитих модела.

*Четврто поглавље* покушава да осветли разлоге због којих је неопходно пружање волонтерске помоћи деци са тешкоћама у учењу, указујући при томе на намене волонтерског рада („активна помоћ детету у учењу, емотивна подршка детету...” - стр. 35) као и на улогу волонтера. Стицање искуства у раду са децом која имају специфичне проблеме у области: читања и писања, говора и језика, математике и графомоторике, морало би бити саставни

део не само волонтерског пројекта у школи, већ и васпитно-образовног процеса где ће учитељи и професори, захваљујући том искуству, лакше „просуђивати, прилагођавати, разликовати, питати, оцењивати” (стр. 35).

*Пето поглавље* се односи на предности интеракције младих волонтера и деце која примају волонтерску помоћ. „Интересовања, жаргонски језик, ..., велика способност младих да се уживе у положај детета” (стр. 36) – само су неке од предности дружења ових двеју старосних група. Наравно, основу њихових добрих односа чини процес идентификације, који није само „мотивацијски фактор за боље учење или боље понашање” примаоца волонтерске помоћи, већ „уз младе волонтере деца уче о просоцијалном понашању и не ретко догоди се, да дете које је имало помоћ волонтера почне и само да ради као волонтер” (стр. 33).

*Шесто* и најобимније поглавље пружа оквире за успешну организацију добровољног рада у основној и средњој школи. У три релативно самостална потпоглавља дат је преглед основних фаза волонтерског пројекта: утврђивање потреба школе; информисање школског особља, родитеља, деце; придобијање волонтера; оспособљавање волонтера; рад волонтера; праћење рада волонтера; признања волонтерима; евалуација програма. Овај део приручника обогаћен је добронамерним сугестијама, корисним саветима (за што успешнију сарадњу са волонтерима, за смањење ризика повезаних са добровољним радом, за опстанак пројекта и сл.), бројним примерима анкета, скала и друге грађе из стране литературе, који ће омогућити организаторима и менторима да развију квалитетне облике добровољног рада у школи.

Приручник је превасходно намењен организаторима и менторима добровољног рада у школи, али ће корисно послужити и добро доћи студентима учитељског факултета, учитељима и другим читаоцима који су заинтересовани за ову актуелну проблематику. Његова намена је, поред едукације, да подстакне и личну иницијативу и учешће у добровољним активностима у циљу решавања бројних социјалних проблема у нашој средини.





## МИХАЕЛ АНТОЛОВИЋ

Учитељски факултет

Сомбор

### ИСТОРИЈСКИ СТЕРЕОТИПИ И НАУЧНО ЗНАЊЕ

(Ђорђе Станковић: Историјски стереотипи и научно знање,  
ПААТΩ, Београд, 2004)

Др Ђорђе Станковић спада у ону, не нарочито многобројну, групу савремених српских историчара који се, поред свога примарног поља историјских студија, занимају и теоријским питањима историјске науке и њеним односом према другим хуманистичким наукама. И у једном и у другом послу, професор Станковић је постигао запажене успехе о чему понајбоље сведочи неколико његових књига посвећених Николи Пашићу (*Никола Пашић, Савезници и стварање Југославије*, Београд, 1984; *Никола Пашић и југословенско питање*, I-II, Београд, 1985; *Никола Пашић и Хрвати 1918-1923*, Београд, 1995), два зборника радова (*Изазов нове историје*, I-II, Београд, 1992, 1994) у којима је анализирао улогу историографије у модерном друштву и, теоријски и практично указао на нове могућности које јој се пружају и изазове које јој савремена епоха намеће, да би заједно са др Љубодрагом Димићем, колегом на предмету Историја Југославије на Филозофском факултету у Београду, следећи француског историчара Марка Фероа (*Marc Ferro*), пружио инспиративну студију о перманентним притисцима којима је била изложена историографија југословенске државе и настојањима различитих центара моћи да се, наместо рационалне историјске спознаје, продукује нека врста „политичке педагогије” (*Историографија под надзором, Прилози историји историографије*, I-II, Београд, 1996). Дакле, реч је о историчару

широких видика, велике стручне и опште културе, кога је управо ерудитско и минуциозно познавање прошлости државе Јужних Словена навело да укаже на прегршт проблема са којима се данас сусреће историјска наука, да изнова промишља њену теоријско-методолошку заснованост те да, колико је то у његовим моћима, укаже на пут који она треба да следи у будућности. Одатле се императив иманентног хтења за истином историјској науци намеће сам по себи, односно, да би сачувала смисао свога постојања, она по цену свега мора да трага за рационалним знањима о прошлости те да, на основу њих, сецира мноштво историјских фикција и митологема које, са разних страна и са различитим циљевима, запљускују човека данашњице.

У књизи коју овде желимо представити, сабрани су ауторови радови и саопштења која су настајала у дугачком временском периоду од прве половине 80-тих година минулог века па до данас, писани са различитим циљевима, и често, у веома различитим околностима. Разврстани у четири поглавља, њима је заједничко ауторово инсистирање на доследном супротстављању научног знања као подлоге рационалне историјске свести на једној, и историјских стереотипа као средстава идеолошке манипулације на другој страни, док се као „црвена нит” која све то везује у логичну целину промаља песимистично упозорење које је поодавно изрекао стари историчар и политичар Драгољуб Павловић да оскудица политичког васпитања за последицу има потцењивање прошлости а прецењивање садашњости.

Полазећи од става да је *„историјска наука... ‘скрајнута са свог научног пута’, постала нуки инструмент политичке моћи на штету и саме науке и живота људи у њиховој свакодневици жељних историјске истине”*, Ђорђе Станковић је прво поглавље своје књиге посветио *преиспитивању историјских стереотипа* (стр. 15–100), те у њему доноси резултате једног од ретких квантитативних истраживања средњошколских уџбеника историје у СФР Југославији. Истраживање које је професор Станковић са сарадницима спровео почетком 80-тих година XX века било је усмерено на сазнавање у којој мери су у тадашњим југословенским уџбеницима историје намењеним средњошколској популацији биле присутне националне, а колико заједничке, југословенске теме. Резултати истраживања су били поражавајући будући да су недвосмислено показали да је у уџбеницима било изузетно мало садржаја који су могли да послуже као основа за изградњу колективног југословенског идентитета и свести о заједништву. Међутим, тада владајуће политичке номенклатуре нису показале никакву вољу да уваже алармантне апеле струке а последице таквог стања дале су се пратити коју годину касније у крвавом распаду Југославије. На то се надовезује рад објављен први пута 1985. у коауторству са Драгом Роксандићем и Зорицом Стипетић у коме је указано на мањкавости и ограничења тадашњег стања у историографији о Југославији обзиром на чињеницу да је она била редукована на сферу политич-

ког док су питања из историје привреде, друштва и културе била готово у потпуности занемарена. Имајући у виду и затварање историографије у национално-републичке оgrade током последње деценије постојања СФРЈ, аутора не чуди „ускрснуће” најразличитијих стереотипа о народима који су у Југославији живели: о онима који ту државу граде и онима који је разграђују, о онима који угњетавају и онима који су експлоатисани, ко је примитиван а ко културан... Ова питања као и питање национализма у југословенској држави, остала су, за њеног постојања, историографске белине. Одсуство рационално утемељених и поузданих научних анализа ових, и још многих других стереотипа, убрзо је доказало у стварности сву своју погубност упркос томе што је професор Станковић још 1986. у једном од својих текстова профетски упозоравао да „*повлачење духовног стваралаштва у своје националне границе производи, пре свега, људску ограниченост у властитој нацији, морално слепило и сужену колективну историјску свест које су, онда, сјајна подлога за борбени ентузијазам против других нација у властитој средини, а затим и против свих других који не носе исти барјак и не моле се истом националном оченашу.*”

Указујући на двојност савременог друштва оптерећеног традицијом и изложеног неумитном процесу модернизације, професор Станковић истиче да је, наместо рационалних историјских знања, оно далеко пријемчивије за широку лепезу историјских стереотипа док је, истовремено, сама историјска наука која би таква знања требала да понуди, непрестано под надзором државе, партије, нације, идеологије... Следећи мисао британског историчара Едварда Халета Кара (Edward Hallet Carr) да је најбољи начин да се упозна једно друштво упознавање са оним шта његова историографија *није написала*, он је надопуњује идејом да се вредност једне историографије можда понајбоље мери оним што она *није проучила*. Стога, он подсећа на сва она отворена питања српске историографије која су остала непроучена обзиром да су владајуће политичке елите у социјалистичкој Југославији свесно одбацивале историјска знања која су, по њиховом мишљењу, могла само да помуте национални и социјални мир те је занат историчара, из њихове перспективе, постао политички опасан а научна историографија непотребна. На тај начин, центри политичке моћи по републикама бивше Југославије наметнули су „*својим волунтаризмом и заблудама... историографију о Југославији као генератора кризе и распада државе.*” Ако се овај став професора Станковића некемо, можда, може учинити претераним, зато је сасвим сигурно да се „*раздобље XX века показало као радикално и искључиво, са тежњом да историографију стави или у службу државне идеје или под скоро тотални идеолошки надзор.*”

Друго поглавље књиге посвећено је *научном проверавању стереотипа* (стр. 101–186). Посредством шест микроисторијских радова аутор је настојао да научно преиспита и убедљиво емпиријски демантује поједина раширена

историјска мњења. Већина ових радова посвећена је Србима на просторима Славоније у времену између светских ратова. Користећи квантитативне методе истраживања заступљености Срба у органима државне управе као и њихов општи ниво образовања, професор Станковић је покушао да демистификује увржене историјске стереотипе о положају и улози српског народа на овој ограниченој територији те да укаже на опасности које прете од манипулације историјским полуистинама, нарочито у атмосфери узаврелих политичких страсти. На конкретним историјским примерима, он је показао колика је разлика између раширених историјских стереотипа и објективног научног знања.

*Наговештаји нове историје* наслов је трећег поглавља (стр. 187–260) у коме је аутор, теоријски и практично, указао на методска и садржајна ограничења традиционалне политичке историографије. Износећи бројне недостатке историјске науке која је скучена искључиво у сферу политике, професор Станковић пледира за сарадњу са другим наукама о човеку и друштву – филозофијом, социологијом, психологијом, антропологијом... у намери да се историографија што више приближи, никада у потпуности остварљивом, идеалу *тоталне историје* – сазнавању реалног живота људи у прошлости у свим његовим многострукостима и богатству. При томе, као истински посленик науке којом се професионално бави, он подсећа на „заборављене путоказе” који су, још пре једног века, у српској историографији били весници модерности. Из заборавља диже, дуго времена неоправдано скрајнутог, Јована Бл. Јовановића, историчара с почетка XX века који је, заједно са Драгољубом Павловићем, био први у модерним расправама посвећеним теоријским проблемима историјске науке и нека врста путоказа у ново и другачије. Професор Станковић подсећа да је управо Јован Бл. Јовановић подвргао жестокој критици *Историју српског народа* коју је 1908. у Београду објавио Станоје Станојевић и то „на начин како би то учинио сваки модерни поштовалац друштвене историје”. Као непоуздана и националноромантичарски интонирана, Станојевићева *Историја* је више за циљ имала „политичку педагогију” те се аутор оправдано пита зашто је баш она доживела репринт-издање 1989. године? Одговор налази у потреби тадашњих политичких елита у Србији да, уосталом, као и оне раније, ставе историографију под надзор и функционализују је у складу са сопственим циљевима дајући првенство националним над грађанским и митоманским над рационалним.

Осим идеја које кореспондирају са победом критичког правца у српској историографији, Јован Бл. Јовановић је веома значајан и као родоначелник друштвене историје која је такође једна од преокупација професора Станковића. Он, наиме, сматра да је предуслов „нове историје”, историје која би покрила целокупно поље човекове друштвености, „толерантно и постепено одбацивање традиционалног мишљења и очување историјске науке од продора некритичког и ирационалног конзервативизма који данас заплъускује целу планету” јер само уз

испуњење овога захтева историјска наука неће изнова упасти у замку поковања идеолошким матрицама. Оно што би требало да чини садржај „*нове историје*” јесте пре свега историја нижих друштвених слојева и специфичних друштвених група, историја жена, „*микроисторија*” као „*истраживање распрострањености и порекла слободне воље човека унутар општег оквира људског друштва*”, „*историја читања*” везана првенствено за историју културе и научне и интелектуалне елите, историја приватног живота... и небројена друга питања која ће временом ширити хоризонте историјског истраживања. На самом крају овога, слободно се може рећи, манифеста „*нове историје*”, стоји својеврсни омаж аутора покојном професору Бранку Петрановићу чији је ученик и сам некада био, а који је, обиљем својих радова и тематском и идејном разноврсношћу, трајно унапредио југословенску историографију и трасирао стабилне путеве за њен даљи развој, истовремено је на најбољи начин приближивши савременим струјањима у европској и светској историографији.

Четврто и уједно последње поглавље носи наслов *Дијалог прошлости и садашњости*. Најкраће по обиму (стр. 261–311), оно доноси ауторова виђења збивања којима је био савременик. Стабилним и кохерентним, идеје професора Станковића чини, уравнотежен и трезвен став ерудите који не пада у замке емоционално-афективног расуђивања и, стабилно ослоњен на историјске чињенице, не дозвољава да на његово тумачење прошлости било каквог утицаја имају дневнополитичка дешавања. Руководећи се Тацитовом максимумом *Sine ira et studio!*, он иступа ка поуздан водич кроз замршену и вишеструко сложену прошлост југословенске државе. Дубоко укорењен у хуманистичко наслеђе Просветитељства, професор Станковић верује да наука може људе да учини бољима но што јесу и изражава наду „*да ће историјска наука помоћи људима у савремености и будућности да се у великој мери ослободе вековима таложене мржње, нетолеранције и посебно, на Балкану, где су често вођени ратови неразумном политиком центара политичке моћи, да смире страсти, узавреле од родовских, племенских, националних, комшијских и верских нетрпељивости, па чак и мржње као патолошког стања, и окрену се другим цивилизацијским вредностима*”. Да би се овако хумано формулисани циљеви могли спровести у дело, историјска наука мора да располаже историчарима од интегритета који поседују пуно храбрости и моралних квалитета.

На самом крају, можемо да закључимо да књига професора Станковића представља целовити програм „*нове историје*” конципиране тако да је она у могућности да одговара захтевима које јој савременост намеће али да, при томе, ни за милиметар не одступи од трагања за рационалним и објективним знањима о прошлости која једино могу бити ваљани путокази кроз шуму историјских фикција и митова.



## **ЗАВРШНИ ДОКУМЕНТИ ДОСИТЕЈЕВИХ УЧИТЕЉСКИХ СУСРЕТА**

Педагошки покрет Југославије организовао је прве Доситејеве учитељске сусрете 28. марта 2004. у Београду, који ће се истог датума и убудуће одржавати поводом годишњице рођења Јана Амоса Коменског и годишњице смрти Доситеја Обрадовића. Тема овогодишњег скупа била је „Реформа ‘реформе’ образовања”, о којој је поднето 20 реферата и саопштења, а након дискусије усвојени су следећи документи.

### **А) МЕТОДОЛОГИЈА РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА**

Педагошки покрет Југославије констатује да је битан услов успешно пројектоване и вођене реформе образовања њена научна заснованост, методолошка операционализација и функционална организација рада носилаца појединих улога и задатака. Затим су пресудни материјална компонента и кадрови, селекционирани по ригорозним критеријумима.

Реформа образовања у нашој земљи треба да одговори на отворена питања и изазове општих промена у свету и у нашој земљи, потреба да се модернизује систем и педагошки процес као функција друштвеног прогресивног развоја и, најзад, нужности праћења и примене достигнућа у науци, технологији и другим сферама људске делатности.



Светска криза образовања је општа и све израженија у свим земљама, па је потребно да педагошка наука, као и друге научне дисциплине, динамичније разрешавају отворена теоријска и практична питања образовања у времену информатичке револуције, друштва учења и доживотног образовања.

Наша земља пролази кроз контроверзну и трауматичну транзицију, па је потребна изузетна способност стручњака разних профила за конципирање овог сложеног пројекта реформе образовања. Полустручњаци и амбициозни „аматери”, као што је до сада био случај, могу само продубити кризу, унети забуне, одложити реформу, допринети расипничком трошењу средстава и енергије.

Принципи реформе образовања су: доследна демократичност, потврђена стручност учесника у тимовима и расправи, смисао за стваралаштво и иновације, информисаност о савременим педагошким токовима, итд.

Етапе у реформи образовања:

1. свестрано снимање стања педагошке стварности;
2. формирање главне комисије и посебних тимова и утврђивање њихових задатака и упутстава за рад;
3. израда предлога платформе развоја образовања и реформе (које треба да донесе Народна скупштина);
4. доношење финансијског плана реформе образовања;
5. израда и давање на јавну расправу предлога реформе система образовања;
6. једногодишњи експеримент крупнијих промена у систему образовања на одређеном узорку установа;
7. доношење документа о реформи образовања, са динамиком и упутством њене реализације;
8. реформа (педагошких) наставничких факултета и интензивно педагошко-дидактичко усавршавање кадрова за иновације у систему;
9. примена верификованих модела реформе образовања;
10. праћење примене иновација и предлагање корекције и усавршавања почетних решења.

Педагошки практичари и средства информисања веома су значајни носиоци реформе образовања.

## **Б) ЗАКЉУЧЦИ О ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ У ДИЈАСПОРИ**

Педагошки покрет Југославије је на Доситејевим учитељским сусретима 28. марта 2004. након поднетог реферата и дискусије закључио следеће о образовању наше деце у другим земљама.

Васпитање и образовање деце и омладине наших грађана у другим земљама је у највећој кризи, са опасном тенденцијом да се угаси, што је равно националном самоубиству, без преседана.

Пре распадања СФРЈ била је развијена мрежа Југословенске допунске наставе (или школства), а након овог догађаја и његових политичких и економских последица деца и омладина у дијаспори су препуштена немоћним родитељима и процесима фаталне асимилације. У вођењу ових послова републички и савезни органи, затим амбасаде и конзулати, уз неке изузетке, нису показали потребну организованост и одговорност, па су толерисане бројне деформације, злоупотребе улога и средстава. Само би научно истраживање и одговарајуће инспекције могле да утврде истину о функционисању „допунске наставе” за нашу децу и омладину широм света.

Приватни интереси на разним нивоима и секторима су нанели огромну штету друштву у овој области, све до разних видова криминала, одсуства хуманости и патриотизма код многих учесника. Педагози се нису организовано, па ни одговорно бавили праћењем и истраживањем ове проблематике, односно проблемима домовинске педагогије. Судбина наше деце и омладине у дијаспори била је препуштена разним политичким и другим проблематичним утицајима. Поједини наставници допунских школа раде под веома неповољним околностима, а један број њих су постали социјални случајеви, као и део ученичке популације.

Држава је престала да финансира допунску наставу у дијаспори, по чему смо, по свему судећи, једини у свету. Документација и статистика у овој делатности је занемарена, што укупно одсликава тоталну небригу о националним (стратешким) интересима. Државни ресори (министарства иностраних послова, образовања, дијаспоре) треба да ово питање што пре проуче, објаве јавности истину о овој националној срамоти и поразу и утврде смернице обнове и развоја допунског образовања наше деце и омладине у дијаспори. Потребно је донети закон о допунском образовању у дијаспори или постојеће законе допунити одговарајућим одредбама. Недопустиво је да се о овим ученицима, уместо државних служби брине Српска православна црква или неке „хуманитарне” или сличне организације. Припремање кадра за ове послове, критеријуми избора, затим педагошко-методички проблеми, па и социјални рад са овом популацијом мора бити на вишем нивоу. Сарадња и помоћ родитељима је на недопустиво ниском нивоу од стране педагошких служби и државних органа. Мултимедијско образовање у овој области треба максимално применити.

## **В) КОДЕКС О ЖЕНИ ДАНАС**

Педагошки покрет Југославије на Доситејевим учитељским сусретима 28. марта 2004. након поднетог реферата о Доситејевим погледима на образовање женске деце и омладине и сагледавања положаја жене данас, донео је следећи кодекс о жени.

Жена је неравноправна у друштву и у 21. веку, и у економски богатијим и културно развијенијим земљама, посебно у земљама у транзицији, а она је и даље стуб породице као виталне ћелије друштва.

Жена као људско биће, као личност, мајка и носилац напретка друштва мора бити заштићена од државне небриге. делимичне или лажне помоћи, разних видова злоупотреба.

Жена мора имати знатно виши ниво здравствене заштите, социјалне бриге и већу доступност вишег и високог образовања, боље услове за своје професионално усавршавање и више слободног времена за своје потребе.

Жена има право по државним и међународним законима и нормама, као и цивилизацијским достигнућима, да равноправно са мушкарцима учествује у управљању државом, установама, организацијама, одговарајућим стручним тимовима и политичким партијама и странкама.

Жена не сме бити деградирана, игнорисана у радним односима у смислу: тежег запошљавања, лакшег губитка посла, недоступности водећих улога у организацији, злоупотребе и уцена приликом запошљавања, ускраћивања запошљавања у време трудноће и када гаји малу децу, небриге према самохраним мајкама и женама лошијег здравља, итд.

Жена у медијима и естради не треба да буде средство манипулације комерцијалних моћника и група шунд и порно „уметности”, јер на овај начин се деградирају основне хумане вредности и етичке норме у друштву.

Жена је, заједно са децом, највећа жртва транзиције, у којој је угрожавају и разне тзв. женске невладине и сличне организације, махом профитабилне и политизоване филијале мушких кругова.

Жена има право да тражи бољи свој положај у друштву, али и обавезу да се за то достојанство свакодневно бори, укључујући и боље васпитање за равноправност полова од вртића до универзитета и инсистирајући на праведнијој подели обавеза у домаћинству.

Жена у средствима информисања мора имати бољи статус, а он је данас лош чак и у „женској штампи” оптерећен приземним, комерцијалним, малограђанским, конзервативним и сујеверним и сличним приступима њеном бићу, потребама и мисији.

Жена у време сиромаштва, ратних и других сукоба, пре свега мајка, као данас српска мајка са Косова и Метохије у збеговима и енклавама, оличење је жртве и хероине, светачког лика, опомена мушким освајачима туђег и нашег света, нашег завичаја, породичног гнезда, жениног престола да морају своју цивилизованост потврђивати доприносом равноправности жене у друштву.

## **Г) СОЦИЈАЛНИ ПРОГРАМ У ОБРАЗОВАЊУ**

Педагошки покрет Југославије је на Доситејевим учитељским сусретима 28. марта 2004. након поднетих реферата и расправе о реформи и материјалним проблемима који је прате усвојио следећи социјални програм.

Материјални положај образовања, педагошких радника и других запослених у овој делатности, као и материјални положај деце и омладине, карактерише погоршавање затеченог кризног стања (!), које својим последицама вишеструко угрожава развој и стабилност читавог друштва.

Традиција неповољног материјалног и друштвеног положаја образовања и педагошких радника се процесима транзиције рапидно погоршава, сиромаштво продубљује, а најрентабилнији ресурс друштвеног и привредног развоја - образовање - доживљава економски колапс и рушење темеља образовног система и политике.

Политизација и инструментализација образовања је попримила размере/ које угрожавају непосредно стабилност државе и њених институција, а централизација и бирократизација руковођења у овој делатности донели су обесправљеност, узурпацију многих права запослених, који су остали без скоро икакве синдикалне заштите. Педагошким радницима је чак ускраћено право у 2003. години да виде нацрте законских аката, које је Народна скупштина Србије усвајала и тиме погоршавала социјални и професионални положај запослених у образовању.

Да би се друштво економски и политички стабилизovalo, ублажиле последице погубних процеса транзиције, неопходно је у државне приоритете уврстити корениту реформу образовања, а кључни услови њеног успеха су: материјална основа и кадрови.

Овај високи друштвени циљ може се остварити ако се:

1. Распусте сви садашњи синдикати (посебно ни „репрезентативни” у образовању и именују нова руководства на свим нивоима, како би синдикат стварно био на страни запослених и учествовао у реформи образовања, уместо досадашњег „шуровања” свим владама и странкама. Треба раскринкати све појаве игнорисања и прогона синдиката у образовним установама од стране директора и декана, као и на вишим инстанцама, где сумње иду све до корумпираности појединих синдикалних руководства.
2. Организовати опште и локално снимање социјалне угрожености запослених у образовању, ученика и студената, па резултате учинити доступним одговарајућим министарствима и јавности. Ово би био задатак синдиката у наредна два месеца, а уколико то не ураде, обуставити плаћање синдикалне чланарине и одмах основати нову синдикалну организацију.
3. У образовним установама треба направити социјални програм солидарности, затим запошљавати социјалне раднике као сараднике.
4. Стручна друштва треба да организују посебне скупове о социјалним аспектима рада образовних установа у условима сиромаштва и неповољних менталних и културних чинилаца.
5. Просечна плата наставника у 2004. треба да буде 30.000 динара.

## Д) ПРЕДЛОГ ПРОГРАМА РАДА МИНИСТАРСТВА ОБРАЗОВАЊА И ФИЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Педагошки покрет Југославије је на Доситејевим учитељским сусретима 28. марта 2004. разматрао тему „Реформа реформе образовања” па је након поднетих 20 реферата и саопштења, затим вођене расправе, усвојио следећи предлог могућег програма рада Министарства просвете и спорта, односно Министарства образовања и физичке културе

1. Кадровски конституисани Министарство по критеријумима који би фаворизовали стручне и организационе способности.
2. Створити услове за нормалан рад нових кадрова у Министарству, што подразумева потпуну замену досадашњег кадра, јер досадашњи „експерти” ни у ком случају не би се могли укључити у нове пројекте реформе, који неизбежно коригују или одбацују многа лоша досадашња решења. (Најава бившег министра да ће се преко својих „реформских кругова” борити за своје моделе и уговоре о финансирању, уз неко-ректне критике новог Министарства, захтева од председника Владе да овај проблем на време разреши.)
3. Потребно је организовати анонимну анкету одређеног узорка педагошких радника у већини или свим установама, како би се добила повратна информација о затеченом или несазнатом стању у нашем школству. Резултати овог микроистраживања значајно би помогли Министарству и другим чиниоцима у планирању осмишљених акција на реформи образовања у лимитираним условима.
4. Реформа образовања по моделу „деветолетке”, на основу досадашњих свих сазнања, мора се зауставити и спречити већа штета по децу и друштво. На овом питању не смеју се надметати страначки интереси, јер деца су у питању.
5. Министарство би требало за Народну скупштину да припреми анализу стања и предлог платформе о реформи образовања, у којој би више и високо образовање добило приоритет, како би се спречили процеси локалних или покрајинских (Кос. Митровица и Војводина) „реформи” високог образовања. Овакве реформе ће бити велика препрека целовитој реформи универзитета и економско расипништво зарад нечијих предизборних поена.
6. Језичка политика је дуже времена у друштву и образовању препуштена стихији, без усмеравања, па је потребно проучити овај крупан културни, педагошки и политички проблем, са циљем да се руски језик знатно више учи и не потискује експанзијом енглеског језика.

7. Потребно је предузети неке мере за укључивање родитеља у реформске токове и решавања актуелних проблема образовања, па би оснивање Друштва родитеља Србије било корисно и за Министарство и за образовне установе.
- 8) Накрају овог „списка жеља” и потреба, предлагемо да Министарство буде отвореније и доступније запосленим у образовању, јер је то претходних година било на најнижем нивоу. Посебно би било корисно да министарка и њени најближи сарадници, у оквиру временских могућности, посете што већи број сеоских школа, ради израде посебног програма обнове сеоског школства.

Београд, 28. март 2004.

УЧЕСНИЦИ ДОСИТЕЈЕВИХ  
УЧИТЕЉСКИХ СУСРЕТА



---

## ХРОНИКА

---

**РАДА ЈАНЧИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

### **МЕЂУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА О ВОЛОНТЕРСКОМ РАДУ НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА Јагодина, 8. и 9. октобар 2004. године**

*Волонтерски рад је стар колико и само друштво.*

Као што каже ова изјава изречена на скупу у Јагодини, волонтерски рад постоји онолико колико и друштво. Сви људи су се бар једном у свом животу бавили неким обликом волонтерског рада, јер волонтерски рад може бити организована и неорганизована делатност. Сви смо ми бар једном помогли некој старој особи и отишли у куповину и сл. а нисмо ни били свесни да се то што радимо зове волонтерски рад, јер смо то окарактерисали као хуманост.

Током времена, постало је све јасније да институције нису у стању да задовоље потребе свих слојева друштва и да увек постоје одређене групе људи којима је потребна нека врста помоћи, које су напуштене и запостављене, намерно или случајно. То су социјално изоловани, стари, болесни, жене и деца, особе са поремећајима у физичком, душевном и социјалном развоју итд., али исто тако и изузетно талентоване особе могу бити занемарене, те њихови потенцијали никада довољно искоришћени.

Волонтерски рад је временом организован као јасно дефинисана активност управо у ту сврху, како би се систематичније и ефикасније спроводио те самим тим и постигао боље резултате. Почетак 21. века је окарактерисан као време волонтера и волонтерског рада, те је 2001. година била проглашена годином волонтера. Тиме се желело показати како се препознаје значај волонтерског рада и његов утицај на развој неког друштва. Број волонтера у једном друштву показује ниво



развијености социјалне свести тог друштва, јер као што смо већ рекли, често уместо израза волонтерски рад ми кажемо да чинимо хумано дело.

Код нас волонтерски рад има дугу традицију (нпр. *Коло српских сестара*) а нове организације се појављују са истим циљем: помоћи онима којима је помоћ потребна. Стога је било природно организовати једну конференцију на ту тему и ближе упознати јавност са активностима које се спроводе и које би се могле спроводити уз мало добре воље.

На Учитељском факултету у Јагодини, 8. и 9. октобра 2004. године, одржана је међународна конференција о волонтерском раду на учитељским факултетима. Конференцију су организовали заједничким снагама Учитељски факултет у Јагодини, програм КОРАК и ЦЕДП - Канада.

Основна идеја је била да се учесници конференције упознају ближе са могућностима организовања волонтерског рада на учитељским факултетима. Стога су позвани представници студената и наставника свих учитељских факултета у Србији. Одзив је био задовољавајући, те се на самој конференцији окупило око осамдесет учесника, представника учитељских факултета из Врања, Ужица, Сомбора и Београда, и, наравно, домаћина са Учитељског факултета у Јагодини. Најбројнији су, дакако, били сами студенти који су и најпажљивије проpratили ову конференцију, те показали изузетно интересовање за ову тематику.

Конференцију је отворио проректор Универзитета у Крагујевцу, проф. др Зоран Поњевић, и пожелео учесницима успешан рад. У име домаћина, учеснике конференције је поздравио и пожелео им добродошлицу, продекан Учитељског факултета у Јагодини, проф. др Бранислав Мијајловић.

Уследило је прво предавање које је одржао Душан Ристановић, асистент на Учитељском факултету у Јагодини, на тему *Волонтерски рад* у Јагодини, и упознао учеснике конференције са том активношћу. Предавање је било више него инспиративно и више него једном изазвало је одушевљење публике пропраћено аплаузом. Упознавајући публику са општим основама волонтерског рада појаснио је и одакле идеја за организовањем овакве врсте делатности. Наиме, на предавању су се могли чути величанствени подаци који само потврђују значај и сврсисходност волонтеризма. Како смо сазнали на предавању, идеја о покретању волонтерског рада на Учитељском факултету у Јагодини везује се за низ одржаних семинара, након чега се одређени број просветних и културних радника као и студената Учитељског факултета заинтересовао за организованим бављењем ове делатности. Тако је и настало *Удружење за развијање добровољног рада* чији је циљ промовисање и развијање волонтеризма. Тиме су показали на најбољи начин како факултет у малој средини може да буде покретач идеја од опште-друштвеног значаја и носилац напретка те средине.

Септембра 2003. сарадници и студенти Учитељског факултета су се укључили у пилот пројекат *Помоћ деци са проблемима у учењу*, где је једанаест

студената-волонтера и шест старијих волонтера-ментора (један психолог, један културни радник, три учитеља и један асистент са Учитељског факултета). Временом, како је истакнуто, стекли су се бољи материјално-технички услови, па се и повећао и број волонтера и број ментора, број деце али и број активности.

Активности које су спровођене у оквиру пројекта су биле: непосредан рад са децом основношколског узраста (помоћ при учењу, одржавање креативних радионица и сл.), едукација (организација и учешће на семинарима везаним за волонтерски рад), рад са старим лицима, међународна сарадња (сарадња са сродним организацијама из других земаља).

Резултате ових активности који су и изазвали највеће одушевљење публике навешћемо из пропратног материјала добијеног на самом семинару.

*а) У периоду од септембра 2003. до септембра 2004. године 25 волонтера-студената је одржало 219 часова помоћи у учењу за 78 ученика. Код ученика који су обухваћени оваквом врстом помоћи, забележен је напредак у виду смањења броја негативних оцена из предмета из којих им је пружана помоћ (у 75% случајева према званичним подацима на крају школске 2003/04. године). Највећи успех у раду остварен је код ученика старијих разреда основне школе којима је пружана помоћ из српског језика (смањење броја негативних оцена за 90%).*

*б) У истом периоду, 15 волонтера је одржало 48 креативних радионица, кроз које је прошло око 400 деце различитих узраста. Неке од активности које су реализоване на овим радионицама су: употреба отпадних материјала у изради различитих предмета, осликавање различитих материјала, осликавање зидова у Волонтерском центру, еколошке активности, прослава Дана Земље, еколошка представа Спасимо планету, игре на тему деље музике, сплет једноставних народних кола, израда новогодишњих честитки и деље новогодишња представа Тајна пакета, итд.*

Интересантно је било чути да су студенти-волонтери (њих 13), волонтирали на пословима васпитача у Дому за децу без родитељског старања из Бјеле, а били су толико успешни да су добили све похвале па чак и понуде да наставе боравак у Дому као гости.

Након одгледаног филма где је презентован међународни волонтерски камп и громогласног аплауза могло се закључити да волонтерски рад има велике шансе да се развије на учитељским факултетима и да му је ту плодно тло.

Након краће паузе, учесници су могли да чују предавање на тему *Петничка искуства у раду са студентима-волонтерима*, Александра Рафаиловића, руководиоца семинара друштвене историје у Истраживачкој станици Петница, и сазнају нешто више о искуствима сарадника-волонтера при истраживачкој станици Петница. Било је интересантно чути како сарадници-волонтери сарађују са талентованим ученицима који учествују на семинару у Петници, колико су у могућности обострано да помогну једни другима. Осим што помажу учесницима семи-

нара, волонтери, који су и сами студенти, усавршавају сопствено знање и граде себи каријеру истраживача, управо на овај начин.

Затим су уследиле радионице где је омогућено да учесници конференције дискутују у малим групама о проблемима и разним аспектима волонтерског рада. Организоване су следеће радионице: *Родна равноправност у школама и волонтерски рад*, водитељ радионице: Александра Галоња; *Волонтерски рад у Петници*, водитељ радионице: Вигор Мајић; *Ја као волонтер (1. део)*, водитељ радионице: Викторија Поточник; *Волонтерски рад са маргинализованим групама*, водитељ радионице: Милица Гудовић.

Други дан конференције је започела предавањем госпођа Викторија Поточник, извршни директор установе «Заједно» - регионални центар за психосоцијалну добробит деце, из Љубљане. Предавање на тему *Волонтерски рад дјеце и омладине у школи и заједници-искуства из Словеније* је донео нека интересантна искуства из Словеније у вези са развојем волонтерског рада и општим одредницама активности ове установе. Било је веома подстицајно чути колико су се људи из овог центра трудили да обезбеде нпр. здравствену заштиту бескућницима тако да нико не буде изостављен из система.

Управо после овог предавања уследила је посета Волонтерском центру где су учеснике дочекала деца и пожелела добродошлицу плесном тачком. Студенти су одмах пронашли заједнички језик са децом и у року од неколико минута једна група деце је узела лопту и започела игру са студентима, док је друга група студената пришла да помогне деци из Центра која су правила интересантне и шарене шешире. Било је заиста право задовољство посматрати их како лако успостављају везу.

У послеподневним часовима, организоване су још четири радионице које су требале да заокруже целокупан рад конференције, и то: *Како покренути студентске новине*, водитељ радионице Сана Лескинен (Sanna Leskinen); *Ја као волонтер (2. део)*, водитељ радионице: Викторија Поточник; *Учитељи и студенти као волонтери (Волонтерски рад у новом курикулуму)*, водитељи радионице: Душан Ристановић и Рада Петровић Шумар; *Употреба поезије у фокусу волонтерског рада*, водитељ радионице: Џен Дрејп (Jan Draper).

Након радионица уследила је презентација рада радионица. Студенти који су учествовали на првој радионици, сазнали су шта им је све потребно како би покренули студентске новине, али и не само то, већ су дошли и до идеје о покретању студентског часописа који би се издавао на три учитељска факултета, у Сомбору, Београду и Јагодини. Њихова идеја је награђена великим аплаузом. Затим, студенти учесници друге радионице су приказали два скеча којим су желели илустровати могуће проблематичне ситуације при реализацији волонтерског рада. Учесници треће радионице су известили о резултатима свог рада и могућностима организације волонтерског рада на учитељским факултетима, док су

учесници четврте радионице прочитали песму коју су заједнички написали и известили о могућностима употребе поезије при развоју волонтерског рада.

Конференција је завршена општим утиском да волонтерски рад на учитељским факултетима има велике потенцијале, али да исто тако постоји и велика потреба за оваквом врстом делатности, јер је много оних којима је потребна помоћ, а са друге стране и волонтери добијају нешто велико и непроцењиво. Осим што су студенти стално «у пракси», проширују своја знања и имају могућности учествовања на разним семинарима и што им се омогућава дружење са колегама из других средина, још већа награда им је велики осмех малог човека коме је отворен потпуно нови свет људске доброте и срдачности.



**МР НАТАША БРАНКОВИЋ**  
**РУЖЕНКА ШИМОЊИ-ЧЕРНАК**

Учитељски факултет  
Сомбор

**ШКОЛА БЕЗ СЛАБИХ УЧЕНИКА**  
*(Међународни научни скуп, Пула, 2004)*

Међународни научни скуп под називом „Школа без слабих ученика” одржан је у Пули од 28-30. октобра 2004. године у организацији Филозофског факултета у Пули, Свеучилишта у Риједи и Министарства знаности, образовања и спорта Хрватске, а у оквиру Пројекта под истим називом чији је руководилац академик проф. др Марко Стевановић. На скупу је учествовало 147 учесника са 107 научних радова. Радови су пристигли из 7 земаља: Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније, Србије и Црне Горе, Мађарске и Бугарске. Србија и Црна Гора је на овом међународном скупу била заступљена са 25 научних радова. Са Учитељског факултета из Сомбора учешће је узело 5 наставника и 2 сарадника са укупно 5 радова и то из области педагогије, психологије, дефектологије и методике наставе познавања природе.

Школа без слабих ученика: мит или реалност? Тема скупа је врло актуелна и можемо је посматрати у светлу изазова пред којима се налази образовање деце на свим нивоима. Школа је једна комплексна институција која ради и живи у још комплекснијем окружењу које је стално у процесу промена, зато је неопходно да се мења и она сама. Успех или неуспех ученика у школи је у суштини један мултикомплексан проблем који остаје отворен испред педагошке науке као изазов, који је она прихватила. Успех, као и неуспех су сасвим природни резултати процеса едукације који нас све (ученике, наставнике) вуку напред, ка прогресу. Корисно

би било размишљање и деловање у том правцу, да неуспех сведемо на најмању могућу меру, али остаје питање можемо ли га потпуно елиминисати.

Управо сву ту сложеност проблема школе без слабих ученика илустровали су радови на скупу из различитих научних области од којих је свака са свог аспекта сагледала (не)успешност ученика у школи, могуће узроке, квалитетна објашњења, добра и реално изводива решења, искуства из праксе. Зато је „Школа без слабих ученика” научни скуп који је окупио много учесника из различитих институција чија је делатност просвета: са универзитета, виших школа, секретаријата за образовање, предшколских установа, основних и средњих школа. На скупу су своје радове образлагали: универзитетски професори из области педагогије, психологије, методике различитих предмета, професори виших школа, наставници основних и средњих школа, васпитачи, директори... На тај начин ова тема је сагледана из различитих углова.

Организатор је ову разноликост радова покушао да систематизује издвајајући подтеме научног скупа и то:

- Стваралачка еманципација личности ученика,
- Ученици и наставници у стваралачком процесу,
- Стваралачки резултат (производ, дело, чин).

Сагледавајући проблематику радова може се констатовати да је највећи број радова био усмерен ка компетенцијама наставника у савременој школи - *школи без слабих ученика*. Један број тих радова већ у самом називу рада наглашава централну улогу **наставника** у школи без слабих ученика: „Учитељеви погледи на циљеве наставе и квалитетна школа”, „Оспособљавање наставника за коришћење информационо-комуникационих технологија”, „Компетенције наставника за школу по мјери ученика”, „Чувствено интелигентан учитељ – водитељ успјешног и ефикасног одгојно-образовног процеса”, „Утицај професионалне прилагођености учитеља на ефекте његовог рада у настави”, „Добар учитељ у трансформираној школи”...). Велики број радова даје конкретна упутства, моделе рада наставника са ученицима који теже остваривању школе без слабих ученика: „Како завољети математику”, „Индивидуализација наставе у функцији ефикаснијег усвајања садржаја из математике”, „Заједничком обрадом истих тема на сату природословља и сату страног језика до школе без слабих ученика”, „Семинарски рад ученика као дио провјеравања и оцењивања знања на матури”, „Учење путем решавања проблема као (интер)акција, креација и кооперација”, „Кооперативно учење у паровима – пут до успешније наставе”...

Одређени број радова износи прецизне резултате истраживања која су имала за циљ долажење до нових информација о аспектима чинилаца остваривања школе без слабих ученика: „Z aktivnim učenjem in poučavanjem do uspešnih učencev”, „Стилови учења и школски (не)успех”, „Узрочна објашњења родитеља и школско постигнуће деце”, „Uporaba ekspertnih sistemov pri zagotavljanju kakovosti šole”,

„Успех ученика средњих школа Војводине између жеља и реалности у контексту *‘Школе без слабих ученика’*”...

Учесницима се на скупу представила и средња школа из Лабина (Хрватска) која је показала како се посебним активностима школе кроз програмске садржаје, облике и методе рада подстиче образовање без слабих ученика. Такође, занимљиво је било чути приказ експерименталног програма који се годину дана спроводи у Фармацеутско-физиотерапеутској школи у Београду, као и резултате ефикасности овог програма који показују да у тој школи нема ученика са slabим оценама.

Данас је тешко наћи више идентична мишљења о појму „Школе без слабих ученика”. Оно у чему се сложио велики број научника на скупу јесте да је за њено спровођење неопходно обезбедити системске мере које се односе на:

- креирање флексибилних планова и програма који су прилагођени индивидуалним потребама детета;
- усклађивање правне регулативе система васпитно-образовног рада;
- обезбеђивање просторија са адекватним, савременим дидактичким средствима;
- оспособљавање наставног кадра за примену савремених наставних модела и дизајнирање програма учења који одговарају различитим групама способности ученика;
- изградњу партнерства између родитеља, наставника, стручних сарадника, специјалиста из области психологије и интегративне педагогије. (Кепеш, стр. 522)

Школа без слабих ученика је школа у којој егзистирају модели квалитетне школе: модел хетерогених интереса, модел опште успешности, модел диференцираних постигнућа, модел специфичног максимума, модел школске културе и модел партнерства. У реализацији школе без слабих ученика централну улогу има наставник. Он мора бити широког образовања и културе...Пресудно је да буде стваралац. Проблеме добро запажа и настоји их оригинално решити...Лако препознаје креативне ученике...У настави планира оквир, а ученици креирају дидактичке ситуације...Стално је у трагању за новим вештинама, храбар је у њиховом спровођењу и увек отворен за комуникацију са ученицима...(Стевановић, стр.16).

\* \* \*

Учитељски факултет из Сомбора се на овом међународном скупу представио у добром светлу са својим тимом и својим радовима је управо илустровао мултидисциплинарност као своју карактеристику. Изложени радови били су врло запажени од стране организатора и осталих учесника.



*Наставници и сарадници Учитељског факултета у Сомбору који су узели учешће на међународном научном скупу Школа без слабих ученика захваљују се Пројекту финске владе КОРАК који је обезбедио сва неопходна средства за пут и боравак у Пули.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Школа без слабих ученика*, Зборник знанствених радова, Пула, 2004.

**МИХАЕЛ АНТОЛОВИЋ**

Учитељски факултет

Сомбор

**МЕЂУНАРОДНА СТРУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА  
„ПРИЈЕМНИ ИСПИТИ НА УЧИТЕЉСКИМ ФАКУЛТЕТИМА”,  
Сомбор, 12. и 13. новембра 2004. године**

У Сомбору је, 12. и 13. новембра 2004. године, одржана међународна стручна конференција посвећена питању пријемних испита на учитељским факултетима. Организатори овог скупа били су Учитељски факултет у Сомбору и пројекат „КОРАК<sup>1</sup>”. Отварању конференције су присуствовали и окупљене учеснике поздравили проф. др Мирослав Планчак, проректор новосадског Универзитета, др Срђан Шљукић, начелник Западно-бачког округа и др Јован Славковић, председник Општине Сомбор а затим се гостима, као домаћин скупа, обратио проф. др Драган Солеша, декан Учитељског факултета у Сомбору. Испред пројекта „КОРАК”, окупљене је поздравио др Аки Торнберг (Aki Tornberg), специјалиста за образовање наставника који је протекле две године провео радећи управо на сомборском факултету.

Посебно задовољство организаторима скупа представљала је чињеница да је семинар побудио велико интересовање не само наставника на учитељским факултетима већ и њихових студената тако да су, поред студената из Сомбора, на конференцији у запаженом броју учествовали и студенти са свих учитељских факултета у земљи – из Врања, Јагодине, Новог Пазара, Ужица и Београда. Такође, треба напоменути да су учешће у раду конференције прихватили и уважени

---

<sup>1</sup> Пројекат КОРАК је резултат сарадње влада двеју земаља, Србије и Финске, који је срачунат на пружање помоћи трансформацији нашег високог школства у складу са савременим европским тенденцијама а који финансира финска влада на основу посебног међудржавног споразума.

професори из земље и иностранства, међу којима др Пека Рајха (Pekka Riih ) са универзитета Јиваскила (Jyv skyl ) у Финској, проф. др Милан Матијевић са Учитељске Академије у Загребу, проф. др Лајош Хомор (Homog Lajos) и проф. др Ђерђ Мађар (Magyar Gy rgy) са Католичког колеџа „Витез Јанош” у Естергому (Vitez J nos Catholic College Esztergom) као и проф. др Никола Мијановић са Филозофског факултета у Никшићу, проф. др Сретко Дивљан са Учитељског факултета у Јагодини и многи други. У раду конференције учествовало је више од стотину учесника.

Рад конференције започео је уводним излагањем др Пека Рајха који је прво објаснио организациону шему и принципе на којима се заснива рад Учитељских факултета у Финској а затим и принципе на основу којих су устројени пријемни испити на тамошњим Учитељским факултетима. Након уводног излагања, рад конференције се одвијао у облику радионица. У току првог дана одржане су три радионице. Радом прве радионице под називом „Функционалне вештине и тестови способности” руководио је гост из Финске, др Пека Рајха, у другој радионици која је била посвећена *мотивацији студената у погледу студирања* улогу модератора имао је проф. др Тихомир Петровић док је доц. др Светлана Шпановић усмеравала рад радионице која је проблематизовала *значај учитељске професије*. Након завршетка рада у оквиру радионица презентовани су резултати рада у оквиру сваке од радионица чиме је завршен први радни дан конференције.

Други дан конференције отпочео је излагањем мр Весне Петровић о планирању пријемних испита на учитељским факултетима да би се, потом, приступило раду у оквиру радионица као што је била пракса и претходног дана. „Пријемни испити на учитељским факултетима и академијама у Хрватској” био је назив прве радионице чији је рад усмеравао проф. др Милан Матијевић док су проф. др Лајош Хомор и проф. др Ђерђ Мађар у оквиру друге радионице говорили *о систему пријемних испита на учитељским факултетима у Мађарској*. Развоју пријемних испита на Учитељском факултету у Сомбору био је посвећен рад треће радионице у којој је улогу модератора имао проф. др Стојан Бербер. По окончању рада радионица поднет је кратак резиме о раду сваке од њих а затим је конференција затворена.

Општи утисак учесника конференције био је да је потребно периодично организовати сличне конференције на којима би се разматрала сва актуелна питања образовања учитеља. Уз жељу да ова пракса прерасте у традицију растали су се учесници овог добро осмишљеног, професионално организованог и више него корисног скупа чија је реализација омогућена посредством финансијске подршке коју је пружио пројекат „КОРАК”.

Михаел Антоловић

## ПЕДАГОШКИ АФОРИЗМИ И ЦИТАТИ

Добро је створити демократију за народ. Али постоји нешто још боље и значајније: одгојити народ за демократију.

*(Монтескије)*

Државу неће много штетовати ако обућар нема појма о свом занату. Једино ће Атињани бити лоше обувени. Али, ако васпитачи омладине буду лоше испуњавали своје обавезе, онда ће створити поколења незналица и порочних људи, који ће упропастити будућност отаџбине.

*(Платон)*

После хлеба васпитање је прва потреба човека.

*(Данте)*

Народ који има најбоље школе, први је народ у свету, ако не данас а оно сутра.

*(Фихте)*

Ко нема учитеља њега води ђаво.

*(Ал Бестами – 10. век)*

У будућем друштву главна личност ће бити учитељ, а не генерал.

*(Белел)*

Ситни су они који рад учитеља ситним сматрају.

*(Доситеј)*

Од васпитања зависи не само судбина појединца, већ и судбина државе, судбина друштва.

*(Бјелински)*

Та бесмислено је тако бедно плаћати човека који је позван да васпитава народ.

*(Горки)*

Школе су радионице хуманости, јер оне без сумње чине те људи постају прави људи.

*(Коменски)*

Ако ваш син жуди за богатством, немојте му саветовати да буде учитељ, шта више, не саветујте му да уопште буде наставник... Али још има – Богу хвала, људи које не мори жеђ за богаћењем.

*(Е. Перошон)*

По мом мишљењу, васпитни систем који смо наумни у будућности провести треба да буде такав да сваком детету, мушком и женском, пружи прилику да се користи најбољим што постоји. Идеалан систем васпитања мора бити демократски, премда тај идеал није засад достижан.

*(Бертранд Расел – „О васпитању”,  
Осијек 1931. г.)*

Који учитељ ради на свом властитом усавршавању, ради тиме на усавршавању своје школе.

*(Песталоци)*

Васпитачки посао је божански – њиме се стварају људи.

*(Сретен Ацић)*

Учитељ је у стању само догле у истини да васпитава и образује, док и сам ради на свом васпитању и образовању.

*(А. Дистервег)*

Да с' учитељ не би угојио (глађу), зато има плаћу.

*(Змај-Стармали)*

Лако је бити министар просвете, тешко је предавати буквар.

*(Д. Протић)*

Ја водим министарство за капиталне инвестиције, јер нема капиталније инвестиције од наше деце.

*(Проф. др Љиљана Чолић, 07. 03. 2004.)*



## **ДР ЂОРЂЕ НАДРЉАНСКИ**

Учитељски факултет

Сомбор

## **ПРОФ. ДР СТЕВАН БЕЗДАНОВ (1927–2003)**

На сам дан Нове 2003. године из наших редова је заувек отишао велики прегалац и стваралац, проф, др Стеван Безданов, редовни професор Унивезитета у Београду. Животна и радна биографија проф. др Стевана Безданова је права непресушна и богата ризница плодносног стваралаштва широког опуса, аутора немирног духа која је одликовала, тог изузетног научника и врсног педагога. Рођен је у Србобрану октобра 1927. године у породици скромног имовног стања, која му је, на самом почетку животног пута, утемељила само рад и радне навике по којима се изнад свега, одликовао проф. др Стеван Безданов. Професионални развојни пут је почео као наставник и директор основне школе, а потом је био на разним друштвеним функцијама, између којих је и функција заменика и вд председника Савезног савета за образовање и културу. Био је директор Института за истраживање и развој образовања СР Србије.

Стекао је два доктората из политиколошких и педагошких наука. На матичном Факултету политичких наука у Београду је предавао социологију и економику образовања. На многим факултетима широм некадашње Југославије је био омиљени гостујући професор.

У сваком делићу времена у коме је живео, извираше су из њега, као из гејзира, креативна дела која је подарио научној и стручној теорији и пракси, а она се језиком бројки могу изразити са 47 написаних књига, научних дела, стручних радова, пројеката, студија и других радова. Безгранична несебичност да у сваком тренутку подари своју стваралачку енергију и време може се сагледати по броју



доктора наука, магистара, специјалиста којима је био ментор или члан комисије. Огледао се у многим подручјима стваралаштва, почев од физике и технике, љубави из ране младости, коју је носио и развијао током целог живота, преко политике, социологије и економике образовања, па до најсавременијих дисциплина као што је менаџмент, систем квалитета, запошљавање и едукација за те нове области којима се активно и креативно бавио током последњих десетак година рада у Институту за мала и средња предузећа.

Забележени су, а остаће и упамћени многобројни научни и стручни скупови обележени личним печатом проф. др Стевана Безданова као њиховог креатора, организатора и модератора, а на којима је увек била савремена тематика оријентисана будућности, о којој је умео да визионарски процењује и предлаже решења.

Многи сарадници ће га памтити по томе што је свакој обавези, увек приступао са непоновљивом одговорношћу. Било је довољно да му се неко од сарадника, пријатеља или студената обрати са неким питањем, проблемом или недоумицом, а да га, већ сутрадан сачека позив и добро познато питање када ћемо се наћи да разговарамо, а уствари, већ је имао и понудио решење откуцано писаћом машином, од које се није готово никада одвајао.

Његов рад и стваралаштво нису остали незапажени, стизала су и заслужена признања, као што су .....

Највеће признање, приврженост и утеха су били његова породица супруга Мира, кћи Светлана, зет Ранко, али изнад свега његова љубимица, унука Хана, за коју је он био “Мађионичар”, илузиониста, који ствара чуда, снове претвара у јаву, најалост, недавно, “Миђионичар” је отишао неповратно, у једну илузију, у којој нас он, сада издалека посматра, а нама су остала сећања и успомене на Великог Стеву.

Као што нас је све време заједничког дружења и пријатељевања неуморно изненађивао са новим идејама, решењима и остварењима, последњи пут нас је изненадио првог јануара, ове године и као по његовом, познатом обичају, није нам оставио времена да се снађемо и да се опростимо од њега, на начин којим се он опраштао од својих, заувек, одлазећих пријатеља и сарадника. Зато и овим скромним прилогом смо, уместо да то кажемо на испраћају, пред његовим вечним домом, учинили овом пригодом да му од срца кажемо збогом драги Пријатељу и нека Ти вечна слава и хвала!

## 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 рад се доставља **на дискети или CD-у и одштампан у два примерка**, куцан дуплим проредом (2), **ћириличним фонтом Times New Roman** величине 12 pt, без коришћења специјалних карактера (јер их фонт Times New Roman у себи има довољно) и треба да садржи следеће:

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 у два примерка и **преведен на енглески и руски језик**; 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 не користе**, већ се додатни текст представља као енднота;
8. **Табеле, скице, слике и графиконе** нумерисати, насловити и приложити посебно на дискети или CD-у (не само у документу). Водити рачуна о квалитету израде скица и графикана: да буду читки и јасни за даљу репродукцију; неопходно је да слике буду у **tif** формату са резолуцијом од 300 dpi, графикони у **xls** формату, скице у **cdr** формату.
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, дискета или CD се не враћају.
12. Ако чланак представља експозе о одбрањеној магистарској или докторској тези, потребно је приложити следеће податке: тачан назив теме, датум одбране, место одбране и састав комисије.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ  
КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕ ЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Калиграфија (Т. Ераковић) .....	100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић) .....	600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић) .....	300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић) .....	250,00
5. Методика познавања природе (Б. Грдинић) .....	250,00
6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) .....	100,00
7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер) .....	250,00
8. Општа социологија на мађарском (А. Сам) .....	250,00
9. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) .....	100,00
10. Руководство к славенскому красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском) .....	250,00
11. Теорија и методика физичког васпитања (Н. Родић) .....	300,00
12. Школска педагогија (П. Јанковић, Р. Родић) .....	450,00
13. Школска хигијена (С. Бербер) .....	350,00
14. Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански) .....	600,00
15. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић) .....	500,00
16. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић) .....	380,00
17. Немачки језик (Јб. Суботић) .....	300,00
18. Алманах 2001. ....	300,00
19. Алманах – тврди повез .....	350,00
20. Бедекер Учитељски факултет у Сомбору .....	100,00
21. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2) .....	250,00
22. Информатор 2002 .....	50,00
23. Монографија I– Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
24. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
25. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
26. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе .....	100,00
27. Норма 1/95 .....	50,00
28. Норма 2-3/95 .....	50,00
29. Норма 1-2/96 .....	50,00
30. Норма 3/96 .....	50,00
31. Норма 1-2/97 .....	50,00
32. Норма 3/97 .....	50,00
33. Норма 2-3/98 .....	50,00
34. Норма 1-2/99 .....	100,00
35. Норма 3/99 .....	100,00
36. Норма 1-2/2000 .....	100,00
37. Норма 3/2000 .....	200,00
38. Норма 1-2/2001 .....	300,00
39. Норма 3/2001 .....	200,00
40. Норма 1-2/2002 .....	300,00
41. Норма 3/2002 .....	200,00
42. Норма 1/2003 .....	300,00
43. Норма 2-3/2003 .....	300,00
44. Основи природних наука I (Ј. Малешевић) .....	400,00

45. Екологија (С. Бербер) .....	350,00
46. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
47. Општа педагогија (М. Баковљев).....	250,00
48. Информатичке технологије.....	800,00
49. Урош Несторовић - живот и дело.....	300,00
50. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
51. Информатички зборник.....	500,00

Поруџбине: Учитељски факултет Сомбор, Подгоричка 4.  
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 222